

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ  
A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
**Studijní program:** Speciální pedagogika  
**Studijní obor:** Speciální pedagogika pro vychovatele

**KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA  
A SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA Z POHLEDU  
SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ**

**COMPETENCIES OF SPECIAL PEDAGOGUE AND SOCIAL  
WORKER FROM THE SPECIAL PEDAGOGUES'  
PERSPECTIVE**

**Bakalářská práce:** 12-FP-KSS-1029

**Autor:**  
Petra ŠTYCHOVÁ

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
70	10	-	13	44	2 + 1 CD

**V Liberci dne:**

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Petra Štychová  
Osobní číslo: P10000058  
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele  
Název tématu: Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka  
z pohledu speciálních pedagogů  
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### Z á s a d y   p r o   v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.

ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J., KRUTILOVÁ, D., 2011. Sociální služby v ČR v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0027-7.

HELUS, Z., 2007. Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

KRAUS, B., 2008. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

LABÁTH, V. 1999. Školská sociálna práca - potreba alebo rozmar? Efeta, roč. 9, č. 3, s. 2. ISSN 1335-1397.

MATULAYOVÁ, T., 2007. Školská sociálna práca na Slovensku - súčasný stav. In Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Katowice: Wydawnictwo Slaskiej Wyzej Sokoly Zarzadzania. ISBN 83-88789-13-9.

SABATINO, CH. A., 2009. School Social Work Consultation Models and Response to Intervention: A Perfect Match. Children and Schools, vol. 31, n. 4, p. 197-206. ISSN 1532-8759.

SPECK, K., 2009. Schulsozialarbeit: eine einföhrung. 2. überarb. Aufl. Münche: Reinhardt. ISBN 978-3-8252-2929-0.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

1. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2012

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů

**Jméno a příjmení autora:** Petra Štychová

**Osobní číslo:** P10000058

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

---

Petra Štychová

### **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní doc. PaedDr. PhDr. Iloně Pešatové, Ph.D., za odborné vedení, poskytnutí cenných rad a připomínek při tvorbě této práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří věnovali svůj čas na vyplnění dotazníku.

**Název bakalářské práce:** Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů

**Jméno a příjmení autora:** Petra Štychová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2012/2013

**Vedoucí bakalářské práce:** doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

**Anotace:**

Bakalářská práce zjišťovala názory speciálních pedagogů a pedagogů na případné kompetence speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v pozici zaměstnanců školy. Cílem předložené bakalářské práce bylo analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Bakalářská práce byla rozdělena na dvě oblasti, teoretickou část a část empirickou. Část teoretická objasňovala základní terminologii, která souvisela se speciálně pedagogickou a sociální prací. Empirická část předložila průzkumové šetření, které bylo uskutečněno na základě užití techniky nestandardizovaného dotazníku. Dále byly v empirické části podány výsledky průzkumu a jejich interpretace, zodpovězeny dílčí výzkumné otázky a navržena opatření. Bakalářská práce přináší poznatky o možnostech spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků. Téma je zvoleno s ohledem na rostoucí význam školních speciálních pedagogů a ustavení možné budoucí pracovní pozice školních sociálních pracovníků.

**Klíčová slova:** kompetence, speciální pedagog, sociální pracovník, školní sociální pracovník, poradenské služby, rizikové jevy na školách.

**Thesis topic:** Competencies of Special Pedagogue and Social Worker from the special Special Pedagogues' perspective

**Author:** Petra Štychová

**Academic year of thesis submission:** 2012/2013

**Thesis lecturer:** doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

**Annotation:**

This Bachelor's Thesis inquired the views of special pedagogue and of teachers on potential competences of special education teachers and school social workers as school employees. The objective of the submitted thesis was to analyze possibilities of the cooperation of special education teachers and school social workers when addressing pupils' educational needs. The Bachelor's Thesis was divided into two parts, a theoretical part and an empirical one. The theoretical part clarified a basic terminology related to special education and social work. The empirical part presented a survey based on the use of a questionnaire created specially for this research. The empirical part also presented the result of the survey and its interpretation, answers to component questions, and propounded measures. The Bachelor's Thesis brings findings about the possibilities of the cooperation of special education teachers and school social workers. The topic is chosen in view of the increasing importance of special education teachers and establishing a potential future position of school social workers.

**Key words:** competence, special education teacher, social worker, school social worker, counselling services, socially pathological phenomena at schools.

**Titel der Diplomarbeit:** Die Kompetenz des Spezialpädagogs und des Sozialhelfers aus der Sicht des Spezialpädagogs

**Name und Vorname des Autors:** Štychová Petra

**Akademisches Jahr des Abgebens von der Bakalararbeit:** 2012/2013

**Leiter von der Bakalararbeit:** doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

**Zusammenfassung:**

Die Bachelorarbeit hat die Meinungen des Spezialpädagogs und der Pädagogen auf eventuelle Zuständigkeiten der Spezialpädagogen und der Sozialhelfer in der Position der Beschäftigten der Schule untersucht. Das Ziel der vorgelegten Bachelorarbeit ist, die Möglichkeiten der Zusammenarbeit der Spezialpädagogen und Schulsozialhelfern bei der Lösung erzieherisch-fortbildenden Bedürfnisse der Schüler, zu analysieren. Die Bachelorarbeit ist in zwei Bereiche aufgeteilt, in den theoretischen und in den empirischen. Der theoretische Teil erklärt die primäre Terminologie, die mit der spezialpädagogischen und sozialen Arbeit zusammenhängt. Der empirische Teil weist die Forschungsuntersuchung vor, die anhand der Anwendung der Technik des ungenormten Fragebogen realisiert wurde. Es sind weiter im empirischen Teil die Ergebnisse der Untersuchung und ihre Interpretationen unterbreitet, die partielle Forschungsfragen beantwortet und die Maßnahmen entworfen. Die Bachelorarbeit bringt die Erkenntnisse über Möglichkeiten der Mitarbeit der Spezialpädagogen und der Schulsozialhelfer. Das Thema ist unter Berücksichtigung der steigenden Bedeutung der Spezialpädagogen und der möglichen Einstellung von Schulsozialhelfern in künftigen beruflichen Positionen gewählt.

**Die Schlüsselwörter:** die Kompetenz, der Spezialpädagoge, der Sozialhelfer, der Schulsozialhelfer, die Beratungsdienste, die Risikoereignisse auf den Schulen.



# Obsah

Seznam tabulek.....	10
Seznam grafů.....	11
Úvod.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Kompetence.....	13
2 Speciální pedagogika.....	14
2.1 Speciální pedagog.....	16
2.2 Kompetence školního speciálního pedagoga.....	17
3 Sociální práce.....	19
3.1 Sociální pracovník.....	21
3.2 Kompetence školního sociálního pracovníka.....	22
4 Poradenské služby a legislativní ukotvení.....	25
4.1 Školní poradenské pracoviště.....	28
4.2 Spolupráce školy a oddělení sociálně-právní ochrany dětí.....	30
5 Rizikové jevy na školách.....	31
5.1 Problémy v oblasti práce a výkonu.....	31
5.2 Problémy v oblasti chování.....	33
5.3 Problémy v sociálním zařazení do skupiny.....	34
5.4 Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání.....	36
EMPIRICKÁ ČÁST.....	38
6 Cíl a výzkumné otázky.....	38
7 Použité průzkumné metody.....	38
7.1 Nestandardizovaný dotazník.....	39
8 Popis zkoumaného vzorku.....	39
9 Výsledky průzkumu a jejich interpretace.....	41
9.1 Průběh průzkumu.....	41
9.2 Výsledky průzkumu.....	41
9.3 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	59
Závěr.....	62
Návrh opatření.....	63
Seznam zdrojů.....	65
Seznam příloh.....	70

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Funkce a kompetence školního sociálního pracovníka

Tabulka č. 2: Kategorizace respondentů

Tabulka č. 3: Posouzení rodinného prostředí žáků v případě problémů

Tabulka č. 4: Prevence sociálně-patologických jevů

Tabulka č. 5: Spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi

Tabulka č. 6: Zabezpečení poradenství

Tabulka č. 7: Pomáhání žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním

Tabulka č. 8: Propagace školy

Tabulka č. 9: Podíl školních sociálních pracovníků na řešení problémů žáků

Tabulka č. 10: Činnosti školních sociálních pracovníků, které by přispěly ke zvýšení školské úspěšnosti žáků

Tabulka č. 11: Cílové skupiny školního sociálního pracovníka

Tabulka č. 12: Cílové skupiny školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 13: Argumenty ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

## **Seznam grafů**

Graf č. 1: Posouzení rodinného prostředí žáků v případě problémů (%)

Graf č. 2: Prevence sociálně-patologických jevů (%)

Graf č. 3: Spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi (%)

Graf č. 4: Zabezpečení poradenství (%)

Graf č. 5: Pomáhání žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním (%)

Graf č. 6: Propagace školy (%)

Graf č. 7: Podíl školních sociálních pracovníků na řešení problémů žáků (%)

Graf č. 8: Činnosti školních sociálních pracovníků, které by přispěly ke zvýšení školské úspěšnosti žáků (%)

Graf č. 9: Porovnání cílových skupin školního sociálního pracovníka a školního speciálního pedagoga (%)

Graf č. 10: Argumenty ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

## Úvod

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání má za svou prioritu podporovat zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Svým členstvím se Česká republika hlásí k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Patří mezi státy, které vedle běžných škol mají školy speciální a oba systémy podporuje řadou služeb. Lze říci, že mezi integračními procesy jednotlivých evropských států jsou velké rozdíly.

V našich podmínkách je úspěšnost školní integrace náročný proces a závisí na splnění mnoha faktorů. Školní prostředí by mělo poskytovat všem žákům stejné šance na získání odpovídajícího vzdělání a zajistit právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Jedním z faktorů, který ovlivňuje integrační procesy na školách, je dostatečně vyvinutá speciálně pedagogická podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Početnou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a děti migrantů, pro které sehrává důležitou úlohu podpora formou sociální práce.

V souvislosti s vývojem společnosti je práce pedagogů na školách náročnější. Ve školní praxi se setkávají s výskytem sociálních problémů, problematické kázně a sociálně-patologického chování u žáků. V literatuře tyto projevy nacházíme pod souhrnným názvem rizikové jevy. Pro účely naší práce se rizikovými jevy na školách budeme zabývat. Poradenské služby by měly na potřeby žáků reagovat a vypořádat se s novými úkoly na školách.

V některých zahraničních státech na školách zaměstnávají sociální pracovníky. Česká školní legislativa příslušnými předpisy upravuje pozici a standardní činnosti speciálního pedagoga. Pozici školního sociálního pracovníka nezná, přestože školní sociální práce je podle International Network for School Social Work (Mezinárodní síť školní sociální práce) rozvíjena už ve čtyřiceti třech státech, mezi něž patří i Slovenská republika.

Cílem předložené bakalářské práce je analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je řazena do kapitol, ve kterých jsou shrnuty informace související s vymezením základních pojmů. Hlavními pojmy, které jsme si odvodili z cíle jsou kompetence, speciální pedagog, školní

sociální pracovník, poradenské služby a rizikové jevy na školách. Empirická část je zaměřena na samotné průzkumové šetření, které směřuje k cíli bakalářské práce. Metodou získávání dat je průzkum založený na užití kvantitativní metody a techniky nestandardizovaného dotazníku. Tato práce upozorňuje na rostoucí význam školních speciálních pedagogů a ustavení možné budoucí pracovní pozice školních sociálních pracovníků.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

### **1 Kompetence**

Na začátku si vysvětlíme, co znamená pojem kompetence. Význam slova můžeme chápat jako oprávnění činit rozhodnutí. Užití pojmu kompetence vyjadřuje, odráží a potvrzuje sociální pozici jednotlivce jako zmocněné osoby k rozhodování a ovlivňování jednání druhých osob (Veteška, Tureckiová 2008, s. 25). Pedagogický slovník definuje kompetenční minimum jako soubor vědomostí a dovedností vytvářející základní způsobilost pro výkon určité profese (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 104).

Obecně mohou být kompetence (Veteška, Tureckiová 2008, s. 43) vyjádřeny znalostmi, schopnostmi, povahovými rysy, postoji, dovednostmi a zkušenostmi. Někdy se pro pojem kompetence používá synonymum kvalifikace. Podle Mužíka (2004, s. 40) je kvalifikace chápána spíše jako určitý předpoklad formování kompetencí. Pedagogický slovník uvádí, že se kvalifikace vytváří na základě formálního vzdělávání, na základě zkušeností a poznatků získávaných jedincem při pracovních činnostech nebo vlastním sebevzděláváním (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 111).

Člověk svým vzděláváním získává určité vědomosti a osvojuje si i určité dovednosti. Uplatňováním nových informací pak získává individuální zkušenost a vytváří tak konkrétní kompetence. Pokud jsou tyto schopnosti a dovednosti dále rozšiřovány, dochází k nárůstu vědomostí a vzniku klíčových kvalifikací (Veteška, Tureckiová 2008, s. 46). Je zřejmé, že každá pracovní role vyžaduje určité kompetence. Tyto kompetence se mohou překrývat nebo být naprosto odlišné.

Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 31, 32) jsou nejvýznamnějšími znaky kompetence:

- Kontextualizovanost – zasazenost do určitého prostředí nebo situace.
- Multidimenzionálnost – kompetence je složena z různých zdrojů, přičemž se předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji.
- Kompetence je definována standardem – předem je určena úroveň zvládnutí kompetencí a soubor výkonových kritérií, což jedinci umožňuje, aby svou kompetenci sám demonstroval a také dokázal změřit a vyhodnotit.
- Má potenciál pro akci a rozvoj – je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení, které se považují za kontinuální a celoživotní.

Trh práce vyžaduje od člověka více nových odborností, dovedností a schopností. Celoživotní vzdělávání, s tím související zvyšování kvalifikace a rozvoj klíčových kompetencí se zdůrazňuje jako nezbytný proces dnešní doby (Veteška, Tureckiová 2008, s. 13, 14).

## 2 Speciální pedagogika

Historie tohoto oboru je stará jako lidstvo samo, ale odborné základy nejsou budovány tak dlouho, proto speciální pedagogiku označujeme za poměrně mladou vědu. Speciální pedagogika je významným vědním oborem v soustavě pedagogických věd. U nás její vývoj zásadně ovlivnily změny ve společnosti na přelomu 80. a 90. let. Rovněž v celosvětovém měřítku v posledních letech dochází ke změně paradigmatu v pohledu většinové společnosti na člověka se znevýhodněním (Slowík 2007, s. 11).

V minulosti se úzce zaměřovala jen na problematiku speciálního vzdělávání a profesní přípravu. V souladu s výkladem zdraví podle Světové zdravotnické organizace popisují některé starší definice speciální pedagogiku jako pedagogický obor sledující komplexní rozvoj osobnosti dítěte a jeho speciální výchovné a vzdělávací potřeby v oblasti fyzické, psychické a sociální (Novotná, Kremlíčková 1997, s. 7). Současné pojetí se zabývá problematikou znevýhodněného jedince od jeho narození po stáří a snahou o integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do škol, školských zařízení a do společnosti (Pipeková 2006, s. 96). Příkladem může být formulace Slowíka. *Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění*

(Slowík 2007, s. 15). Dalším cílem je podle Slowíka výchova a vzdělávání intaktní populace ve vztahu k osobám s postižením, která by měla napomoci k prosocialitě (2007, s. 17). Mezi znevýhodněné dnes řadíme také jedince s nadáním a mimořádně nadané.

Název oboru speciální pedagogika se postupně v historii pozměňoval a není dodnes pro všechny země jednotný. Avšak většina zemí uplatňuje ke znevýhodněným osobám podobné záměry.

Důležité je uvědomit si, že se pomoc a podpora osobám se znevýhodněním neustále vyvíjí. V odborné speciálně pedagogické literatuře se můžeme setkat se členěním přístupů k osobám se znevýhodněním podle převládající tendence v postojích společnosti. Starověk je spojován s represivním přístupem. Ten znamená, že společnost se nemocných a různě postižených zbavovala. V období křesťanského středověku převládal charitativní přístup. Postoje ze strany církve a státu se vyvinuly do podoby ochrany a pomoci. S rozvojem vědy, především medicíny je v novověku zdůrazňován humanistický přístup. Nastoupila péče spojená se specializací k jedincům s různým postižením. Propojením léčby s výchovou a vzděláváním byl na přelomu 19. a 20. století charakteristický rehabilitační přístup. U nás dozníval ještě v 80. letech minulého století. Většinová společnost cíleně různě postižené osoby segregovala. Po 2. světové válce se ve vyspělých zemích výrazně prosazuje preventivně-integrační přístup, který je zaměřen na prevenci a integraci znevýhodněných osob do většinové společnosti. Nejmodernější trendy jsou označovány za inkluzivní přístupy. Jedná se o nevyčleňování znevýhodněných osob z běžné populace (Slowík 2007, s. 11–14).

Speciální pedagogika se strukturuje do oborů podle druhů postižení klientů. U nás se nejvíce používá koncepce podle Miloše Sováka z roku 1975. Autorky Novotná, Kremličková uvádějí tuto koncepci šesti speciálněpedagogických disciplín ve své knize z roku 1997. Slowík (2007, s. 18) k nim přiřazuje další dvě dělení:

- Somatopedie – speciální pedagogika osob s tělesným postižením, s chronickým a dlouhodobým onemocněním.
- Oftalmopedie – speciální pedagogika osob se zrakovým postižením.
- Surdopedie – speciální pedagogika osob se sluchovým postižením.
- Psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením.
- Logopedie – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností.

- Etopedie – speciální pedagogika osob s poruchami chování.
- Speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky – specifické poruchy učení nebo chování.
- Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením – kombinace dvou a více druhů postižení.

## 2.1 Speciální pedagog

Už z názvu speciálního pedagoga se můžeme domnívat, že se jedná o pedagoga, který je něčím specifický. Podle platné legislativy je speciální pedagog pedagogickým pracovníkem, protože může vykonávat přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného (Zák. č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1). Získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským akreditovaným magisterským studijním programem v oblasti pedagogických věd, které jsou zaměřené na speciální pedagogiku (Zák. č. 563/2004 Sb., § 18). Studium tvoří vedle pedagogických a psychologických disciplín integrativní speciální pedagogika a zvolená specializace některého z oborů speciální pedagogiky. Celoživotní vzdělávání je pro speciálního pedagoga samozřejmě nezbytné.

Pedagogický slovník vymezuje kompetence učitele jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou jako hlavní uváděny kompetence osobnostní a profesní. Osobnostní zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní se vztahují k obsahové složce výkonu profese (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 103, 104). Speciální pedagog je pedagog, který se zabývá výchovou a vzděláváním osob postižených různými nedostatky – tělesnými, duševními, smyslovými, zdravotními, poruchami chování nebo učení. Může pracovat jako učitel nebo se uplatnit v poradenských, zdravotnických či rehabilitačních centrech nebo i v oblasti vědy, výzkumu či metodiky zabývajících se výchovou a vzděláváním osob s postižením. Většinou se specializuje na určitý druh postižení. Pokud pracuje speciální pedagog jako učitel, jsou jeho hlavní činnosti obdobné jako u každého učitele. Metody výuky přizpůsobuje podle druhu postižení a využívá některých ze speciálních metod pro reedukaci příslušného postižení (Průvodce světem povolání 2013).



S narůstajícím požadavkem integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je speciální pedagog důležitým členem školního poradenského pracoviště. Podle názoru Opekarové (2007, s. 13), pokud sebelepší specialista na školní prostředí není bezprostředně zainteresován přímou každodenní prací se žáky v konkrétním školském zařízení, nemůže s jistotou potvrdit, kde jsou zdroje problémů. Školní speciální pedagog provádí na škole samostatnou poradenskou činnost. V současné době pedagogickou a speciálně pedagogickou diagnózu stanovenou školním speciálním pedagogem musí potvrdit školské poradenské zařízení. Pro poradenskou práci na škole potřebuje školní speciální pedagog zajistit souhlas od zákonných zástupců všech žáků.

Školní speciální pedagogové pracují na školách stále v omezené míře. Financování pozice školního speciálního pedagoga je závislé na schopnostech vedení školy. Škola může získat finanční prostředky na školního speciálního pedagoga z dotací, z grantových projektů, z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb. Problémem se stává pro řadu škol zajištění finančních prostředků na dobu neurčitou (Bulant, ed. 2011, s. 38).

## **2.2 Kompetence školního speciálního pedagoga**

Podle platné legislativy mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga zahrnujeme:

### **1. Vyhledávací činnosti.**

- Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče je jednou ze základních činností. Včasná péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je důležitým předpokladem úspěšné intervence.

### **2. Diagnostické a intervenční činnosti.**

- Mezi tyto činnosti náleží diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb. Její součástí je shromažďování údajů o žákovi včetně rodinné a osobní anamnézy, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.
- Následuje vymezení hlavních problémů žáka a stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy i mimo ni.
- Teprve pak může dojít k realizaci intervenčních činností. Provádějí se krátkodobé nebo dlouhodobé individuální práce se žákem či skupinou žáků (zde jsou zahrnuty

speciálně pedagogické vzdělávací činnosti; reedukační, kompenzační a stimulační činnosti).

- Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu spolupracuje s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem i s ostatními partnery tvořící podpůrný tým uvnitř i vně školy.
- Průběžně vyhodnocuje účinnost opatření a podle potřeby navrhuje a realizuje úpravy.
- Podílí se na úpravě školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů.
- Zajišťuje průběžnou komunikaci a kontakt s rodinou žáka (se zákonným zástupcem).
- Zajišťuje speciálně pedagogické intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy.
- Participuje na kariérovém poradenství. Pomáhá žákovi při volbě dalšího vzdělávání.
- Konzultuje s pracovníky poradenských zařízení.

### 3. Metodické a koordinační činnosti.

- Koordinuje speciálně pedagogické poradenské služby ve škole, tzn., že připravuje a průběžně upravuje podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole.
- Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zúčastňuje se vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů, jejichž cílem je rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Metodicky vede pedagogické pracovníky školy. Vysvětluje specifika výuky a možnosti žáků podle druhu a stupně zdravotního postižení, navrhuje metody a formy práce se žáky, následné zavádění do výuky, instruktáž využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.
- Koordinuje a metodicky vede asistenty pedagoga ve škole (Vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 3).

Příloha č. 6 k vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků uvádí pro speciálního

pedagoga pět kariérních stupňů, které se liší výčtem činností, soustavou odborné kvalifikace a dalšími kvalifikačními předpoklady.

### **3 Sociální práce**

Sociální práce prošla složitým vývojem a její formy, obsahy a míra profesionalizace jsou pochopitelně v různých státech rozmanité. Proto i definice sociální práce je mnoho a jsou nejednotné. Nicméně je potřebné si pojem sociální práce ujasnit, protože školní sociální práce ze sociální práce vychází. Gulová ve své publikaci z roku 2011 cituje na s. 14 definici od Matouška (2001). Sociální práce je odborná disciplína, která zajišťuje profesionální péči o potřebné. Aplikuje se do života znevýhodněných skupin ve formě služby nebo aktivity, která by měla navést klienta, aby si dokázal sám pomoci. Cílem sociální práce je uspokojování sociálních potřeb klientů, zajištění kontroly, případně změny chování, které je považováno za problematické. Sociální práce má výlučné postavení v tom, že se jejím prostřednictvím dostávají zdroje k potřebným lidem a takovým způsobem se kompenzují defekty tržního systému (Matoušek, et al. 2003, s. 25). Usuzujeme, že školní sociální práce bude vycházet z potřeby reagovat na problémy, které se ve školním prostředí objevují.

Během 20. století se v sociální práci vytvořily tři odlišné přístupy, které označujeme jako základní paradigmatické modely intervence sociální práce. V pojetí terapeutického paradigmatu je cílem sociální práce zabezpečení jednotlivcům, skupinám a komunitám psychické a tím i sociální pohody. Klade důraz na komunikaci a vztah. Sociální pracovník se opírá především o psychologické znalosti a terapeutický výcvik. Cílem sociální práce v pojetí reformního paradigmatu je společenská rovnost v různých oblastech společenského života. Klade důraz na podporu a spolupráci. Výbavou sociálního pracovníka je politologie, sociologie a sociální filozofie. Sociální práce z pojetí poradenského paradigmatu je především o zprostředkování pomoci prostřednictvím poskytování informací a služeb. Sociální pracovník vychází především z psychologie, sociologie a práva (Navrátil 2001, s. 14–16).

Školní sociální práci se v České republice mnoho odborníků nezabývá, proto poznatky čerpáme z dostupných příspěvků zahraničních autorů a internetových stránek. Počátky školní sociální práce jsou spojeny s Velkou Británií a USA, kde se začala formovat na přelomu 19. a 20. století. Zaměřovala se hlavně na pomoc dětem ze sociálně slabých

rodin. Nejdříve představovala činnosti jako zabezpečení finančních prostředků v souvislosti se školní docházkou nebo pomoc s problémy v učení. Později s neustále stoupajícími sociálními problémy na školách se její pole působnosti rozšířilo. Školní sociální pracovníci v USA i ve Velké Británii byli zaměstnanci školy a jejich činnost se stala součástí týmové práce ve škole. Fungovali jako spojovací článek mezi rodinou, školou a komunitou. Základní metodu tvořila případová práce. K rozšíření školní sociální práce v USA a ke změně pohledu na práva lidí se znevýhodněním přispěly zvyšující se sociálně-ekonomické tlaky (Levická 2008, s. 8).

V německy hovořících zemích se setkáváme s termínem školní sociální práce až v 70. letech minulého století. Speck (2009, s. 46) uvádí, že ohniskem zájmu sociální výchovy ve školách jsou často mladiství se znevýhodněním, jedinci s problémy nebo s poruchami chování. Počáteční snahy jejího zavedení narážely na odpor zastánců sociální pedagogiky, která má v Německu delší tradici (Levická 2008, s. 8). Kraus (2008, s. 15) se zmiňuje, že pro vývoj sociální pedagogiky je v Německu typické spojení se sociální prací. Zlom nastal v letech 1970–1985 po rozšíření projektu German-Youth Institut na středních školách. Na místech, kde se realizoval, přinesl výrazné snížení sociálně-patologických jevů (Levická 2008, s. 8).

U nás v souvislosti se změnami ve společnosti na přelomu 80. a 90. let došlo v oblasti sociálních služeb k zahájení procesu transformace. Avšak skutečný rozvoj nastal až účinností zákona o sociálních službách v roce 2007. Podstatným aspektem doprovázející přeměny v této oblasti bylo a je vzdělávání pracovníků sociální sféry, prohlubování kvalifikace a zvyšující se prestiž sociálních služeb před veřejností (Čámský, Sembdner, Krutilová 2011, s. 9, 10).

V současné době se pedagogičtí pracovníci v prostředí škol mohou setkat se sociálními problémy žáků, které mnohdy v rámci své pedagogické práce nejsou schopni řešit a cítí se bezradní. Pokud má pedagog s žákem pracovat účinně, musí ho vnímat v souvislostech s jeho prostředím, vztahy a sociálním znevýhodněním. Gulová uvádí, že příčina školní neúspěšnosti souvisí často s rodinnou situací žáka (Gulová 2011, s. 10). *Sociální práce je úzce provázaná se sociálními patologiemi* (Gulová 2011, s. 15). Sociální patologie se užívá jako souhrnný název pro všeobecně nežádoucí společenské jevy, které se objevují i v prostředích rodiny a ve škole. Protože dochází ke slábnutí vlivu rodiny na děti, hledí se na školy s nadějí, že by rodině mohli pomoci v posilování postojů, které jsou

předpokladem prosociálního chování (Matoušek, Matoušková 2011, s. 268, 269). Rodina v dnešní době zrychleného způsobu života, potřebuje více podpory a škola je instituce, která má tento potenciál a může s ním pracovat.

### **3.1 Sociální pracovník**

*Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně-právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně-právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb (Zák. č. 108/2006 Sb., § 109). Paragraf 110 tohoto zákona specifikuje odbornou způsobilost, která je potřebná k výkonu profese sociálního pracovníka.*

Soustava základních kompetencí sociálního pracovníka zahrnuje schopnost rozvíjení účinné komunikace, orientace a plánování postupu, podpory a pomoci k soběstačnosti, zásahu a poskytnutí služby, přispění k práci organizace a odborného růstu. Sociální pracovník by měl zvládat ve prospěch klienta mobilizovat zdroje lidské i materiální. Do přirozeného systému podpory náleží rodina, síť přátel, místní komunita, určité zdroje přináší stát reprezentovaný orgány samosprávy nebo systém charitativních organizací. Z toho vyplývá jeho univerzální připravenost a všestranná orientace (Matoušek, et al. 2003, s. 16).

Podle Matouška, et al. (2003, s. 13) sociální pracovník pracuje:

- s klienty, s jejich rodinami nebo s celou rodinou;
- s přirozeně vytvořenými skupinami, např. s partou mládeže;
- s uměle vytvořenými skupinami, např. se školní třídou;
- s organizacemi, které řídí činnost agentur poskytujících sociální služby nebo vstupují jako experti do organizací a pomáhají řešit problémy;
- jako expert při přípravě legislativy nebo se jako oponent k takovým návrhům vyjadřuje.

V České republice jsou státními orgány péče o dítě oddělení sociálně-právní ochrany dětí v obcích s rozšířenou působností. Sociální pracovníci prověřují případy špatného zacházení rodičů nebo jiných osob, které pečují o dítě. Navrhují opatření, jakými může být

omezení, zbavení a pozastavení rodičovské odpovědnosti a také navrhuje ústavní výchovu. Sledují výkon ústavní a ochranné výchovy dětí, zúčastňují se projednávání trestních věcí u dětí a mladistvých. Podávají návrh k soudu na nezájem rodičů. V rámci řízení o úpravě poměrů k nezletilým dětem je pracovník sociálně-právní ochrany kolizním opatrovníkem dítěte (Matoušek, et al. 2007, s. 83). O děti a mladistvé obtížně vychovatelné, o mladistvé páchající trestnou činnost a jejich rodiny je povinnen se starat kurátor pro děti a mládež. Poskytuje poradenskou a socioterapeutickou pomoc. Ta nemůže být pro vysoký počet případů intenzivní, proto kurátoři odkazují klienty do péče jiným organizacím (Matoušek, et al. 2007, s. 86). Matoušek, Matoušková (2011, s. 99) uvádějí, že nositeli nebo koordinátory programů pro rizikovou mládež mohou být školy. Školní programy mají větší šanci na úspěch, protože využívají komunitní zdroje a zapojují cílovou skupinu do aktivit prospívající komunitě.

Na internetových stránkách Celostátní informační sítě pro školní sociální práci v Německu najdeme mezinárodně uznávanou definici. *Školní sociální pracovníci jsou sociální pracovníci zejména vyškoleni pro práci s dětmi ve školách* (Bundesweite Informations und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland 2013). Pozice školního sociálního pracovníka v České republice neexistuje a není legislativně upravena. Podle zákona č. 561/2004 Sb. škola nemá primárně poskytovat sociální služby. Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., který upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, umožňuje, aby se školní právnická osoba stala poskytovatelem sociální služby a sociální pracovník byl zaměstnán jako nepedagogický pracovník. To je, ale administrativně náročný proces.

### **3.2 Kompetence školního sociálního pracovníka**

Levická (2008, s. 9) uvádí, že v zahraničí školní sociální práce:

- pomáhá rodině a žákovi při řešení sociálních problémů;
- podporuje děti se speciálními potřebami;
- pomáhá při integraci žáka do školy;
- zapojuje rodiče, instituce a dobrovolníky do práce se žáky ve škole;
- vytváří aktivity a programy na prevenci;
- podporuje nemajetné rodiny žáků;
- vytváří duchovní podporu, pomáhá naplňovat sociální a emoční potřeby žáků;
- zajišťuje sociální a právní ochranu dětí;

- zajišťuje vyhledávací, mapující a intervenční činnosti;
- studuje sociální problémy a hledá alternativní metody na jejich odstranění.

Jiná autorka (Matulayová 2008, s. 102) prezentuje kompetence školního sociálního pracovníka osmi klíčovými funkcemi, jak jsou vymezovány ve Spojených státech amerických (viz tabulka níže):

Tabulka č. 1: Funkce a kompetence školního sociálního pracovníka

<b>Funkce</b>	<b>Kompetence</b>
Hodnocení potřeb žáků	Určuje speciální potřeby žáků.
Plánování a hodnocení programu	Zabezpečuje plánování a hodnocení programu.
Přímá činnost	Používá vhodné metody sociální práce v situacích ovlivňujících výchovně-vzdělávací vývoj žáka.
Advokacie	Zabezpečuje roli advokáta. Výchovně-vzdělávací, sociální, emoční a materiální potřeby žáka musí být zajištěny v souladu s platnou legislativou.
Poradenství/ Výchova	Zabezpečuje poradenství a zkušenosti z výkonu sociální práce předává učitelům a dalším pracovníkům školy. Zajišťuje komunikaci s jinými organizacemi.
Koordinace/ Vyjednávání	Slouží jako koordinátor mezi komunitou ve škole nebo komunitou mimo školu, propaguje využití místních zdrojů a kladný vztah s okolním prostředím.
Managment	Organizuje čas, zdroje a práci v souladu s kompetencemi, zabezpečuje dokumentaci a případovou evidenci.
Odborná praxe a profesní růst	Dbá o profesní růst a dodržuje etický kodex.

Sabatino (2009, s. 204) se zmiňuje o školních sociálních pracovnících jako expertech vyhodnocujících psychosociální faktory, které pro žáky při výuce představují bariéry. Podle Labátha (1999, s. 2, 3) školní sociální práce cíleně rozvíjí socializační funkci školy a může probíhat na třech úrovních. První úroveň je primární prevence, která se zaměřuje na všechny žáky školy. Druhá úroveň je včasné zachycení signálů ohrožení žáka nebo-li včasná diagnostika. Pro školního sociálního pracovníka, který je v úzkém kontaktu s přirozeným sociálním prostředím žáka, platí vyšší míra pravděpodobnosti zachycení prvních příznaků sociálního ohrožení žáka. Třetí úroveň je samotná práce s problémovými žáky, rizikovým chováním a zvládáním zátěže. Všechny tři úrovně se poskytují různými

způsoby. Školní sociální práce je prováděna širokým spektrem programů – společenských, sportovních, integračních, řešících násilí na školách, rozvíjejících toleranci, prací s rodiči.

Podle Matulayové (2007, s. 272) nárůst výskytu sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže vyžaduje profesionalizaci poskytování sociálně-výchovné pomoci. Proto mezi kompetence školního sociálního pracovníka zmiňuje podrobněji vedle krizové intervence, práci s rodinou žáka i vyhledávání žáků v sociální a hmotné nouzi a sociální poradenství zaměřené na zjišťování příčin, rozsahu a charakteru pomoci a poskytnutí informací o možnostech řešení. Dále sociální poradenství s cílem doporučit jiné odborné poradenské služby institucí specializovaných na rodinu, vytváření rovnocenných příležitostí ve vzdělávání pro žáky z rodin s nízkým sociálním statutem a podporu multikulturního prostředí ve škole. Jako část jeho práce uvádí získávání zdrojů projektovou činností, medializaci a komunikaci s médii nebo jinými organizacemi. Školní sociální pracovníci pomáhají řešit školní, rodinné a komunitní problémy (Bundesweite Informations und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland 2013). Levická (2008, s. 9) vidí ve spojení mezi rodinou, školou a komunitou hlavní úlohu školního sociálního pracovníka. Služby, poskytované školou prostřednictvím sociální práce, mají pomáhat překonávat žákům a rodinám osobní a sociální problémy.

Vyjdeme-li z definice školního sociálního pracovníka, budou jeho kompetence obdobné jako u sociálního pracovníka, ale vychází z potřeb školního sociálního prostředí. Blíže si rozebereme základní kompetence sociálního pracovníka podle Matouška, et al. (2003, s. 16):

- Rozvíjení účinné komunikace – školní sociální pracovník buduje s žákem vztah založený na důvěře, je v úzkém kontaktu s žákem, zná jeho rodinné prostředí.
- Orientace a plánování postupu – školní sociální pracovník předchází rizikovému chování žáků, zajišťuje prevenci, vyhledává žáky s problémy, dokáže odhalit osobní a rodinné problémy žáka, které ovlivňují jeho školní úspěšnost. Jako odborník přes sociální prostředí se orientuje v problematice, provádí sociální poradenství. Nabízí možnosti, jak situaci řešit.
- Podpora a pomoc k soběstačnosti – školní sociální pracovník svými postupy podporuje potenciál žáka, rodiny a vede k samostatnému přístupu, zvládá umění doprovázet.
- Zásah a poskytnutí služby – školní sociální pracovník posuzuje rodinné prostředí žáka, dokáže odhadnout situaci a nabídnout vhodnou pomoc a podporu.



- Přispění k práci organizace a odbornému růstu – školní sociální pracovník je pro ostatní pracovníky na škole partnerem, spolupracuje ve prospěch celku. Celoživotní vzdělávání je nezbytným předpokladem pro získávání nových odborných poznatků, které vhodně využívá ve školní praxi.
- Mobilizace zdrojů lidských a materiálních – školní sociální pracovník dokáže vyhodnocovat sociální faktory a vyhodnocovat potenciál žáka, rodiny. Odhadne lidské zdroje. Provádí poradenství v hmotné a sociální nouzi.
- Zdroje podpory – školní sociální pracovník má přehled o síti poradenských zařízení, institucí a organizací zabývajících se podpůrnými službami pro žáky a jejich rodiny.

#### **4 Poradenské služby a legislativní ukotvení**

Termín školní poradenské služby, dříve používano výchovné poradenství, označuje koncepci odborných poradenských a podpůrných služeb v otázkách výchovy a vzdělávání mládeže. Činnost českého systému výchovného poradenství byl od počátku vzniku realizován pomocí dílčích článků nebo institucí. První v historii byli ustaveni příslušnou směrnicí tehdejšího Ministerstva školství v roce 1963 výchovní poradci na základních a středních školách. Od roku 1967 na základě pokynu Ministerstva školství a kultury přibýly pedagogicko-psychologické poradny. Dalším článkem systému se stala dle předpisu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1993 speciálně pedagogická centra při speciálních školách. Po společenských změnách v roce 1989 se chaoticky zredukovaný systém postupně stabilizoval a po roce 1990 začaly v ČR vznikat i nestátní poradenské instituce. Jejich činnost, ale není primárně zaměřena na školní služby (Opekarová 2007, s. 7, 8). Obsah a forma poradenských služeb v České republice se neustále vyvíjí, přesto Novosad (2009, s. 196) uvádí pro současnou poradenskou praxi některé charakteristické trendy. Za důležité považujeme preventivní roli školního poradenství, která je v rovnováze s dříve upřednostňovanou rolí nápravnou. Zároveň se prohlubuje vazba školního poradenství s výchovně-vzdělávacím procesem na školách. Hlavním úkolem je optimalizace jednotlivých fází a celého výchovně-vzdělávacího procesu ve škole a v rodině (Novosad 2009, s. 195).

Legislativně ukotvuje systém a činnost školských poradenských zařízení zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Školská poradenská zařízení

zajišťují činnosti informační, diagnostické, poradenské a metodické, odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči, napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků a studentů a přípravě na budoucí povolání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 116). Poradenská pracoviště mají nezastupitelnou úlohu při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o osoby se zdravotním postižením (mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, vadami řeči, autismem, souběžným postižením více vad, vývojovými poruchami učení nebo chování), se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a se sociálním znevýhodněním (prostředí rodin s nízkým socioekonomickým statutem, nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, postavením azylanta nebo uprchlíka) (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Jedním z podpůrných opatření při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální vzdělávací plán. Ředitel školy může nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 18).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných blíže upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela vyhláška č. 147/2011 Sb. Poradenské služby ve školských poradenských zařízeních a ve školách upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb. a její novela vyhláška č. 116/2011 Sb. Podle ní jsou standartní poradenské služby ve školských poradenských zařízeních a ve školách poskytovány žákům, jejich právním zástupcům, školám a školským zařízením bezplatně. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je písemný souhlas samotného žáka a v případě nezletilého žáka písemný souhlas jeho zákonného zástupce. Existují výjimky a souhlas není třeba v případech stanovených zvláštními právními předpisy (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 1, odst. 1, 2).

Účelem poradenských služeb je především přispívat k vytváření příznivých podmínek pro zdravý všestranný vývoj žáků, rozvíjení schopností, dovedností, zájmů a naplňování vzdělávacích potřeb. Působí preventivně a řeší výukové a výchovné obtíže a rizikové chování, které předchází sociálně-patologickým jevům před počátkem a v průběhu

vzdělávání. Snaží se vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, případně jde o prevenci nebo zmírňování následků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. Dále mají poradenské služby přispívat k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky náležících do jiných národnostních či etnických skupin, žáků nadaných a mimořádně nadaných a k vedení žáků ke vhodné volbě vzdělávání, které souvisí s pozdějším profesním uplatněním. Neposledně slouží k rozvoji pedagogicko-psychologických, speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2).

Pedagogickým pracovníkům ve školách poskytují odbornou podporu za zvýšení kvality poradenských služeb Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), Speciálně-pedagogická centra (dále jen SPC) a Střediska výchovné péče (dále jen SVP).

PPP poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství při výchově a vzdělávání žáků základních a středních škol. Činnost je nejčastěji uskutečňována ambulantně na pracovištích PPP nebo formou návštěv odborných pracovníků ve školách a školských zařízeních spadajících do okruhu působnosti dané PPP (Opekarová 2007, s. 17). Poradny jsou u nás vázány na systém škol. Pracují zde především poradenští psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

SPC poskytuje odborné služby zejména žákům s různým typem zdravotního postižení navštěvující speciální výchovná a vzdělávací zařízení, nebo s integrací do škol a zařízení, která nejsou speciálně zaměřena na typ jejich postižení. Dále žákům s různou mírou postižení a znevýhodněním, kteří jsou integrováni ve školách (třídách, odděleních, skupinách) s upravenými vzdělávacími programy nebo integrací do běžných výchovných a vzdělávacích zařízení s možností individualizovaných plánů rozvoje nebo s individuálním vzdělávacím plánem. Žákům základních škol speciálních a školských zařízení poskytuje poradenské služby jen v rámci diagnostiky, v odůvodněných případech i v rámci individuální či skupinové péče, která není zajištěna ve škole nebo školském zařízení žáka. Činnost SPC je uskutečňována analogicky jako v PPP (Opekarová 2007, s. 20). SPC jsou většinou vázána na specializované školy. Oproti PPP je zde více speciálních pedagogů, kteří jsou hlouběji zaměřeni na speciální problematiku.

SVP poskytuje služby výchovným a pedagogickým pracovníkům, dětem, u kterých je riziko nebo se již projeví poruchy chování či negativní jevy v sociálním vývoji, případně

zletilým osobám než ukončí přípravu na budoucí povolání, nejdéle do věku 26 let. Středisko spolupracuje s PPP, se SPC a s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány, které se zabývají prevencí drogových závislostí a sociálně-patologických jevů (Zákon č. 333/2012 Sb., § 16).

#### **4.1 Školní poradenské pracoviště**

Škola představuje významnou instituci, která má možnost včas provádět preventivní zásahy za účelem minimalizace rozvoje nežádoucího chování u žáků. Může nabídnout program odpovídající kultuře žáků daného regionu. Kvalita a rozsah poradenských služeb ve škole je z velké části závislá na vědomostech a dovednostech školních poradců (Valentová 2008). Domníváme se, že výhodou školního poradenství je úzké sepětí se školním prostředím, znalostí školního klimatu a vztahů mezi žáky. Školní poradenské služby se zaměřují na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně-patologických jevů a kariérové poradenství. Zajišťují odbornou pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků z jiných kulturních prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, péči při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výukovými obtížemi a vytvářejí předpoklady pro jejich snižování. Metodicky pomáhají učitelům při aplikování psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávacího procesu školy (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7).

Poradenské a preventivní programy vycházejí ze specifík dané školy a regionu a měly by se koordinovat se službami školských poradenských zařízení. Pravidla o jejich poskytování jsou součástí školního řádu a školního vzdělávacího programu konkrétní školy. Poradenské služby ve škole většinou zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence, případně školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Pozice psychologa a speciálního pedagoga je na školách umožněna právní úpravou od roku 2005. Ředitel školy zodpovídá za poskytování poradenských služeb, za vytvoření preventivního programu školy a má se podílet na zajištění výchovného poradenství. Rozsah poskytovaných služeb je ovlivněn velikostí školy. Předpokládá se, že prostředí malých škol umožňuje včasné odhalení možného problému žáka. Služeb školních speciálních pedagogů a školních psychologů by měly využívat zejména školy, které mají nad 500 žáků a více. Tito odborníci jsou pracovníky školy, vytváří a realizují program školního pedagogicko-psychologického poradenství.

Dle obsahu činnosti pedagogických pracovníků školy, kteří poskytují poradenské služby spjaté s informační a metodickou podporou učitele, žáka a rodiče lze rozlišit:

a) Poradenské pracovníky školy:

- výchovný-kariérový poradce;
- školní metodik prevence;
- školní psycholog/školní speciální pedagog.

b) Pracovníky, kteří se podílejí na poradenských službách a tvoří konzultační tým pro poskytování služeb ve škole:

- třídní učitel;
- učitel – metodik pro přípravu školního vzdělávacího programu (úprava učiva pro nadané žáky);
- učitel vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání (ZŠ) a Úvodu do světa práce (SŠ);
- popř. další učitelé, zejména výchov.

V základní variantě poradenských služeb ve škole zajišťují činnosti výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel, učitelé výchov a učitel – metodik. V rozšířené variantě poradenských služeb ve škole jsou stejní učitelé doplňováni činnostmi školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Každý z poradenských pracovníků má mít pevně stanovené konzultační hodiny pro žáky, konzultační hodiny pro rodiče a konzultační hodiny pro učitele. Přehled o poskytovaných službách by měl být veřejně přístupný na nástěnce školy, webových stránkách apod. Škola by měla zajistit pro poskytování poradenských služeb prostory tak, aby nedošlo k porušení zákona č. 101/2005 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. Prostory musí vyhovovat obecně závazným hygienickým a požárním předpisům (Koncepce poradenských služeb poskytovaných na škole 2005, s. 2–9).

Standartní činnosti poradenských pracovníků školy upravuje příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Výchovný poradce se při své činnosti zaměřuje na školní poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a kariérové orientace u žáků. Vyhledává žáky, kteří vyžadují zvláštní pozornost a připravuje návrhy na další péči o tyto žáky. Zajišťuje diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, připravuje podmínky pro integraci žáků, koordinuje poradenské služby žákům školou a školskými poradenskými zařízeními.

Školní metodik prevence koordinuje tvorbu a kontrolu realizace preventivního programu školy. Zaměřuje se na prevenci sociálně-patologických jevů a vyhledávání žáků s rizikovými faktory, na integraci žáků/cizinců. Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně-patologických jevů.

Školní psycholog poznává osobnost žáka především z pohledu psychického, emočního a poznávacího vývoje. Zaměřuje se na diagnostiku při výukových a výchovných problémech žáků, sociálního klima ve třídě, řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí (Vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 3). Činnosti školního speciálního pedagoga jsme zmiňovali v kapitole 2.2.

Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR za rok 2011 konstatuje, že ve školách Libereckého kraje jsou inkluzivní podmínky různorodé. Školní poradenská pracoviště pracují většinou v základní verzi, mají výchovného poradce a školního metodika prevence. Ve školách chybí pedagogové se speciálním vzděláváním (Bulant, ed. 2011, s. 136).

## **4.2 Spolupráce školy a oddělení sociálně-právní ochrany dětí**

Kyricou rozlišuje poradenství obecné, když učitelé projevují vůči žákům s problémy podporu a empatii a poradenství terapeutické, které musí být svěřeno kvalifikovaným odborníkům. Dobře vedené školní poradenství je charakterizováno promyšlenou koncepcí školy řešící klíčové problémové otázky, dobrou spoluprací s rodiči a jinými organizacemi a zejména souladem poradenských činností s potřebami žáků (Kyricou 2005, s. 20, 21). Školy a školská zařízení by měly se sociálními pracovníky z oddělení sociálně-právní ochrany dětí spolupracovat. Spolupráce škol a oddělení sociálně-právní ochrany je různá. Kontakt se zaměřuje spíše na řešení existujících problémů.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí ukládá školám ohlašovací povinnost o skutečnostech, které nasvědčují, že se jedná o dítě, na které se sociálně-právní ochrana zejména zaměřuje. Podle novely tohoto zákona, pokud škola provedla ohlašovací povinnost a požádá si, obecní úřad obce s rozšířenou působností jí ve lhůtě 30 dnů ode dne, kdy oznámení obdržel, informuje, zda shledal či neshledal, že se jedná o toto dítě (Zákon č. 401/2012 Sb., § 10).

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí v § 6 vymezuje hlediska, podle kterých je ochrana v souvislosti se zájmem a blahem dítěte. Zaměřuje se zejména na rodiče, kteří si neplní

povinnosti nebo pokud dochází z jejich strany ke zneužívání práva plynoucího z rodičovské povinnosti. Dále se zaměřuje na děti, které zanedbávají školní docházku, opakovaně se dopouštějí útěků z domova, požívají alkohol nebo návykové látky, spáchaly přestupek nebo trestný čin a nebo jinak ohrožují občanské soužití (Zákon č. 359/1999 Sb., § 6).

## **5 Rizikové jevy na školách**

Ze zahraniční školní sociální práce vyplynulo, že sociálně-patologické jevy řeší sociální pracovníci na škole. Proto jsme do kapitol níže zařadili některé z rizikových jevů, se kterými se setkáváme na základních školách a blíže se jimi zabýváme.

Různí autoři se shodují, že školní neúspěšnost je častěji polykauzální záležitostí (Kohoutek 1996, s. 33). Podle Jedličky (2007, s. 348) se v poradenské práci často setkáváme se souhrou více problémů. Školní neúspěšnost ovlivňuje většinou více faktorů a bývá potřebná spolupráce různých poradenských pracovníků. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 242) definuje *školní neúspěšnost* dvěma hledisky. V pojetí tradiční pedagogiky a laické veřejnosti znamená školní neúspěšnost podprůměrný až nevyhovující výsledek školního hodnocení. Pedagogicko-psychologické a sociopedagogické pojetí školní neúspěšnost vysvětluje šířeji, a to jako selhávání dítěte nebo adolescenta v podmínkách školního prostředí špatným prospěchem a také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu ke škole, k vlastnímu učení, k učitelům atd.

### **5.1 Problémy v oblasti práce a výkonu**

Problémy v oblasti práce a výkonu mohou vést ke školnímu selhání. První podmínkou pro úspěšnost dítěte ve škole je předpoklad školní zralosti. *Školní zralost* (dnes používáme školní připravenost) je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 243) popsána v pedagogicko-psychologickém pojetí jako stav dítěte projevující se na takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptovat se na školní prostředí. V oblasti školní legislativy znamená školní připravenost dítěte podmínku pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého věku dítěte.

Školní výkonnost u žáka ovlivňuje řada faktorů. Jedná se především o osobnostní založení žáka a jeho zdravotní stav, rodinné prostředí a v neposlední řadě úroveň

výchovně- vzdělávacího procesu ve škole. Při řešení školní neúspěšnosti je třeba spolupráce rodičů, školy a samotného žáka. Pokud žák ve výuce neprospívá, je třeba rozlišit školní neúspěšnost absolutní a relativní. *Absolutní školní neúspěšnost* znamená, že žák nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti, aby prospíval v základní škole. *Relativní školní neúspěšnost* je zapříčiněna dočasně, např. krizovou situací, unavitelností, nerovnoměrným nadáním atd. Kohoutek, Štěpaník, Ocetková (1996, s. 34–38) uvádějí tři příčiny relativní školní neúspěšnosti:

➤ Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti.

Řadí sem nedostatky v rodinném a školním prostředí. Prospěch žáka významně ovlivňuje socioprofesní zařazení rodičů, bytové poměry rodiny. Důležitá je kulturní úroveň rodiny především matky a její vzdělání, protože ta často věnuje dítěti více času než otec. Na výsledky v učení má vliv také názor rodičů na význam vzdělání u dítěte a jazyková kultura rodinného prostředí. Školní prospěch dítěte ovlivňuje typ výchovy rodiče. Nedostatkem ve výchovně-vzdělávacím prostředí je např. malá aktivizace žákovy osobnosti, nerespektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce, konflikty ve spolupráci školy s rodinou atd.

➤ Biologicko psychologické faktory školní neúspěšnosti.

Kvalita poznávacích procesů může být ovlivněna přetrvávající neuropsychickou nezralostí pro školu, řečovými vadami, neklidem, zvýšenou únavností, neurotickými tendencemi, parciálními nedostatky poznávacích procesů, špatným tělesným nebo zdravotním stavem, absencí ve škole, neuspokojováním základních psychických potřeb u dítěte atd.

➤ Intrapsychické faktory školní neúspěšnosti.

Důležitý je postoj žáka ke škole, který ovlivňuje vztah k učení a školní práci. Na postoji žáka je závislá míra motivace, úroveň aspirace a volní aktivity, což ovlivňuje výkonnost v dané oblasti. Pro vytvoření a zpevnění pozitivního postoje žáka ke škole je významná psychosociální atmosféra v rodině, povzbuzení a uznání učitele nebo role v třídním kolektivu. Ve škole je třeba dodržovat základní pravidla duševní hygieny, jde o vytvoření pozitivní sociálně psychologické a pracovní atmosféry. Významným činitelem pro udržení duševního zdraví a harmonického vývoje osobnosti žáka je osobnost učitele, jeho adekvátní morální a psychosociální úroveň.



## 5.2 Problémy v oblasti chování

Problémy v oblasti chování se projevují nerespektováním základních pravidel a míra závažnosti poruch chování se zvyšuje s věkem. Pedagog zpravidla nemá čas a někdy ani snahu rozlišovat mezi agresivitou obranného charakteru, impulzivním projevem nebo dokonce potřebou agrese (Vágnerová 2005, s. 29).

Poruchy chování můžeme hodnotit podle různých hledisek. V souvislosti s charakterem poruch rozděluje Vágnerová (2005, s. 175) poruchy chování na neagresivní (lhaní, podvádění, záškoláctví, útky, toulání) a agresivní (krádeže, vandalismus):

➤ *Lhaní.*

Pravá lež je charakteristická úmyslem, dítě ví, že nemluví pravdu. Je to obranný mechanismus s jasným cílem. Dítě se chce vyhnout potížím nebo získat nějakou výhodu. Při hodnocení lží je důležitá frekvence a účel. Sklon ke lhaní může být trvalejším povahovým rysem, patologická lhavost je jedním ze symptomů disociační poruchy osobnosti.

➤ *Podvádění.*

Nepoctivé chování může mít různé příčiny, pedagog by měl být schopen s ohledem na motiv zvolit i patřičnou sankci. Podvod může být obrannou reakcí, zkratkovou reakcí nebo zafixovaným způsobem jednání.

➤ *Záškoláctví, útky, toulání.*

Dítě řeší problém útkem z prostředí. Pokud utíká z domova, je to signálem, že rodina ve své funkci nějakým způsobem selhává. Dítě nemá dostatečné kompetence, aby problém zvládlo. Útkové chování a toulání mohou mít různou motivaci a projevy. Záškoláctví je spojeno s negativním postojem ke škole, s nepřijetím hodnoty vzdělání, nebo může být reakcí na prospěchové selhání či šikanu. Opakované záškoláctví bývá signálem odlišnosti socializačního vývoje, postoje k autoritě a normě povinnosti, kterou je dítě schopno akceptovat. Dost často se jedná o děti z dysfunkčních rodin.

➤ *Krádež.*

Lze ji chápat jako narušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby. Je charakteristická záměrností, může být spojena s projevy násilí. Plánované

krádeže představují závažnou poruchu socializace. Cíl a motivace ke krádeži, mohou být variabilní a signalizují problém dítěte.

➤ *Vandalismus.*

Jedná se o neúčelné ničení a poškozování, které nepřináší aktérovi žádný užitek. V době dospívání vandalismus vyjadřuje protest (Vágnerová 2005, s. 161–169).

### **5.3 Problémy v sociálním zařazení do skupiny**

Problémy v adaptaci na vrstevnickou skupinu mohou mít různé příčiny. Odmítané bývají děti především nějak odlišné, ať už je důvodem jejich vzhled, zdravotní stav, příslušnost k sociální vrstvě, nedostatek kompetencí či nápadnosti v chování. Neoblíbení jedinci se nemohou ve škole cítit dobře a v důsledku toho se kumulují a zhoršují jejich sekundární problémy (Vágnerová 2005, s. 30).

Na úspěšnost školního vzdělávání má zásadní vliv *mikrosociální prostředí konkrétní školy a třídy*, kterou žáci navštěvují. Různými vlivy se spoluvytváří specifická sociálně psychologická proměnná, nazývaná jako sociální klima. V posledních letech je v českých školách přítomno stále více žáků z odlišného etnického prostředí, jejichž přítomnost může klima třídy ovlivnit (Bartoňová 2005, s. 49, 50).

Podle Bartoňové (2005, s. 50) na strukturu edukačního procesu působí:

- sociokulturní vlivy;
- styly učení, různé postoje;
- vztah a specifčnost etnika ke vzdělání;
- vztah multikultur ke klimatu třídy;
- výchovné vlivy rodiny.

Mezi multikulturní výchovou a sociální prací je vztah, který vychází z cílových skupin. Gulová zmiňuje výzkumné šetření, které přineslo stanoviska k tématu soužití menšiny s většinovou společností. Výsledky výzkumu ukázaly náročnou situaci cizinců a naše předsudky vůči nim (Gulová 2011, s. 19, 20).

*Ve vrstevnických vztazích* existují pravidla, která se proměňují v závislosti na jednotlivých vývojových stádiích dítěte. Ze statistik a z praxe Linky bezpečí vyplývá, že nejvíce problémů ve vrstevnických vztazích řeší děti ve věku od 12 do 14 let. Vliv vrstevníků na dítě stoupá už v období mladšího školního věku. Autorita dospělého má stále silnou pozici, ale vrstevnická skupina se svými pravidly je pro školáka důležitá. Objevuje

se strach z vyloučení, izolace, negativního hodnocení skupiny, které bývá tvrdší a kritičtější. Vrstevnické vztahy pomáhají rozvíjet sociální kompetence dítěte. V období staršího školního věku se potřeba kontaktu s vrstevníky zvyšuje. Proměňují se identifikační vzorce dítěte. Hodnocení dítěte silně ovlivňuje sebehodnocení dítěte. V tomto období mohou vrstevnické vztahy nahrazovat špatně fungující vztahy v rodině. V období pubescence je role vrstevnických vztahů největší (Scheerová 2010, s. 91–96). Obecně je známo, že vliv vrstevníků je větší u dětí, které nemají funkční rodinné prostředí. Helus (2007, s. 153–163) charakterizuje jako nejčastěji problémově zatíženou rodinu, která je nezralá, přetížená, ambiciózní, perfekcionistická, autoritářská, rozmazlující, odkládající a disociovaná.

Jedním z nejvýraznějších sociálně-patologických jevů ve škole je *šikanující chování*. V této souvislosti je třeba odlišit tesing, který zdánlivě šikanu připomíná. Jedná se o nevinné škádlení mezi dětmi. Například na druhém stupni základní školy, když chlapci provokují děvčata, že se jim líbí. Děvčata křičí, někdy chodí žalovat. Dospělý však vidí, že jim to není vůbec nepříjemné a jejich stěžování má formální charakter. Jde o normální jev.

Při šikaně jeden nebo více dětí úmyslně, často opakovaně týrá jiné dítě nebo více dětí a používá k tomu agresi a manipulaci. V této souvislosti si je třeba uvědomit, jak je důležité, aby při integraci žáka s postižením, byly nejprve zjištěny podmínky a připraveno bezpečné školní prostředí. Pokud mluvíme o šikaně, musí naplňovat chování tyto projevy:

- Agresor má vždy převahu síly nad obětí. Může se jednat o převahu síly fyzické, ale i psychické.
- Oběť vnímá útok jako nepříjemný.
- Dlouhodobost i krátkodobost útoku. Šikana má většinou stoupající tendenci, ale může se jednat i o jednorázový akt (Martínek 2008, s. 4–7).

Šikana se většinou vyvíjí ve stádiích:

- 1) Ostrakismus (z řečtiny, znamená střepinový soud). V první fázi agresor oběť pouze vyčlení z kolektivu. Nikdo se s ní nebaví, nepozdraví, oběť je z kolektivu postupně vytlačována. Z tohoto důvodu se u ní objevují agresivní reakce vůči spolužákům, snaží se bránit. Agresoři svůj tlak zvyšují, oběť se začne stahovat. Prvním znakem ostrakismu u oběti je rychle se horšící prospěch. Druhým znakem je náhlé zhoršení

soustředění. Třetím znakem je navštěvování obětí nižších ročníků ve škole, někdy může ubližovat slabším spolužákům. V podstatě si tím vybíjí vztek.

- 2) Fyzická agrese a psychická manipulace. Obětí je dříve ostrakizovaný jedinec. V této fázi se již objevuje bití obětí, silné slovní urážky, oběť bývá donucena k různým drobným úsluhám agresorům. Agresoři začínají používat manipulaci, často vyhrožují. Oběť začíná mít strach, přirozenou reakcí je útek od strachu. Ten se může projevovat ve formě záškoláctví, somatizace až sebepoškozování.

Třetí fází je vytvoření jádra. Čtvrtou fází je vytvoření norem a pátá fáze je nazývána totalitou. Na základních školách se setkáváme většinou jen s první a druhou fází záměrného ubližování (Martínek 2008, 14–18).

#### **5.4 Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání**

Projevy emočního prožívání a problémy sebehodnocení u jedince může pedagog, pokud nenachází zjevnou příčinu, považovat za nepřiměřené. Často si nedokáže představit, co dítě prožívá a jaké pocity jeho chování ovlivňují. Jedinec s odlišným prožíváním může vzbuzovat soucit, může dokonce dráždit svou nesrozumitelností (Vágnerová 2005, s. 31).

Emoce mají orientačně-regulační funkci. *Emoční inteligence* je schopnost, na které záleží, jak se bude člověk s emocemi vyrovnávat, jak je bude využívat. Záleží i na tom, do jaké míry se mohla rozvinout a jaké *emoční kompetence*, tzn. znalosti a dovednosti, určité dítě má (Vágnerová 2005, s. 210). Pro zdravý sociálně-psychologický vývoj dítěte má rodina zásadní význam (Helus 2007, s. 149). Prokešová (Stuchlíková, a kol. 2002, s. 53) uvádí souvislost mezi úspěšnou adaptací na školu a emocionálním vývojem u dítěte. Důsledky zhoršené situace se projevují už na 1. stupni základní školy. Děti jsou více hádavé, netolerantní, bez ochoty spolupracovat se spolužáky při řešení konfliktu. Řada konfliktních situací ve třídě ukazuje u některých dětí na sníženou schopnost orientace ve vlastních emocích.

V současné době se už na základních školách můžeme u žáků setkat s *užíváním návykových látek*. Většinou se jedná o tabákové výrobky, alkohol nebo drogy. Důvodem bývá zvědavost, u dětí často nevhodná parta, která má s návykovými látkami zkušenost. Je důležité, když se dítě umí správně zachovat a je natolik sebevědomé, že se nebude bát návykovou látku odmítnout.

Užívání návykových látek má pro dítě zdravotní a sociální dopady. Častým důsledkem užíváním drog je zhoršení školního prospěchu. Většinou dochází k hromadění problémů. Žák má problém s docházkou do školy, s neomluvenými hodinami. Navíc se u žáků, kteří návykové látky požívají již nějakou dobu, objevuje podrážděnost a jejich projevy chování se mohou vůči učitelům a spolužákům zhoršovat.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 Cíl a výzkumné otázky

Základním cílem bakalářské práce je analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Z cíle vycházejí dvě dílčí výzkumné otázky, které jsme si formulovali:

1. Jakou problematiku by měli řešit školní speciální pedagogové a sociální pracovníci na školách?
2. Jaké kompetence by měli mít školní speciální pedagogové a školní sociální pracovníci?

### 7 Použité průzkumné metody

Pro získání požadovaných údajů jsme použili metodu kvantitativní a techniku nestandardizovaného dotazníku. Hlavním rysem kvantitativní metody je numerické měření aspektů specifického jevu. *Jedná se o záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami ověřují předpoklady mezi jevy* (Žumárová 2011, s. 59). Podle Chráska (2007, s. 237) patří k vlastnostem kvantitativního výzkumu přehlednost, stručnost a syntetičnost výsledku.

Bartošová, Skutil (2011, s. 80) a Chráska (2007, s. 163) se jednoznačně shodují, že dotazník patří mezi nejčastěji používanou metodu získávání dat. Při zachování anonymity je možno oslovit větší počet respondentů a získat značné množství údajů (Bartošová, Skutil 2011 s. 80). Vlastností dobrého dotazníku jsou validita, reliabilita a praktičnost (Chráska, 2007 s. 171). Chráska (2007, s. 174) rovněž uvádí, že nejvýhodnější, někdy neproveditelné, je osobní předání dotazníků, bezprostřední vyplnění dotazníku respondenty a jejich vybrání.

Existují dva základní typy dotazníků. Pro náš průzkum byl použit nestandardizovaný dotazník vytvořený pracovním týmem doc. PaedDr. Tatiany Matulayové, Ph.D., který zkoumá podmínky ustanovení možné budoucí pracovní pozice školního sociálního pracovníka v České republice.

## **7.1 Nestandardizovaný dotazník**

Upravený nestandardizovaný dotazník byl použit za účelem získat informace potřebné ke splnění cíle. Dotazník je tvořen 14 položkami a jednoduchým identifikačním dotazníkem na respondenta (viz příloha A). Položky č. 1 až č. 6 jsou uzavřené otázky. Zjišťují informace o tom, kdo by se měl zabývat posuzováním rodinného prostředí, prevencí sociálně-patologických jevů, spolupracovat s rodinou žáka či dalšími institucemi, kdo by měl pomáhat žákům s emočními problémy a kdo by měl propagovat školu. Položky č. 7 až č. 10 slouží k získání informací o kompetencích školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků. Položky č. 11 až č. 14 jsou škálovací otázky. Položka č. 11 vystihuje názory respondentů, proč zřídit pracovní pozici školního sociálního pracovníka. Položky č. 12 až č. 14 nejsou vzhledem k vytyčenému cíli prezentovány ve výsledcích průzkumu, ale jejich vyhodnocení jsme zařadili do příloh (viz příloha B).

Výsledky dotazníkového šetření jsme zpracovali do tabulek, grafického znázornění a doplnili vlastním komentářem, který vychází především z platné legislativy a názorů některých autorů.

## **8 Popis zkoumaného vzorku**

Výběr zkoumaného vzorku byl zaměřen na Frýdlantsko, oblast Libereckého kraje. Průzkumu se účastnili pedagogičtí pracovníci převážně z malých škol Frýdlantska. Podle oficiálních statistik patří Frýdlantsko dlouhodobě k oblastem s vysokou mírou nezaměstnanosti. Domníváme se proto, že oslovení respondenti mají velkou zkušenost s dětmi pocházejícími z rodin s nízkým socioekonomickým statusem. Z ohlasů respondentů při administraci dotazníků bylo patrné, že nevědí, co si pod školním sociálním pracovníkem mají představit, ani jaké kompetence by mohl mít.

Patnáct respondentů byli pedagogové ZŠ praktické a ZŠ speciální Frýdlant a ZŠ speciální, odloučeného pracoviště Liberec, z nichž jedenáct vystudovalo speciální pedagogiku. Pouze jeden respondent je školním speciálním pedagogem a zbývající respondenti jsou pedagogové z malých škol spádových oblastí Frýdlantska. Počet těchto základních škol je 7. Celkem je vzorek tvořen počtem 50 respondentů.

V následující tabulce č. 2 uvádíme informace o pohlaví, věkovém rozložení, délce praxe, aktuálním nejvyšším dosaženém vzdělání, profesi a funkcích respondentů, které jsme získali zpracováním položek informativního charakteru z dotazníku.

Tabulka č. 2: Kategorizace respondentů

<b>Pohlaví</b>	<b>žena</b>	<b>muž</b>
	45	5
<b>Věkové kategorie</b>	<b>žena</b>	<b>muž</b>
do 30 let	5	-
31–40 let	14	3
41–50 let	12	-
51 a více	14	2
<b>Délka praxe</b>	<b>žena</b>	<b>muž</b>
do 5 let	8	-
6–10 let	4	2
11–15 let	4	1
16–20 let	7	2
21 let a více	22	-
<b>Vzdělání</b>	<b>žena</b>	<b>muž</b>
Středoškolské	4	-
Bakalářské	7	-
Magisterské	34	5
<b>Profese</b>	<b>žena</b>	<b>muž</b>
Učitel	44	5
Školní speciální pedagog	1	-
<b>Funkce</b>	<b>žena</b>	<b>muž</b>
Metodik prevence	4	-
Výchovný poradce	2	-
Ředitel školy	2	-
Zástupce školy	-	-

Charakteristickým znakem výzkumného vzorku je velká převaha žen nad muži. Je to dáno poměrem žen a mužů v profesi pedagoga, kde počet žen jednoznačně nad muži převládá. Jak vyplývá z údajů v tabulce č. 2, vzorek 50 respondentů tvoří 45 žen a 5 mužů. Nejčastější věková kategorie respondentů je věkové rozmezí 31 až 40 let v počtu 17, kdy žen je z tohoto počtu 14 a muži 3. Jen o 1 respondenta je méně ve věku nad 51 a více let, tzn. v počtu 16, přičemž žen je 14 a muži jsou 2. Délka praxe je nejčastěji nad 21 let



a více, uvedlo ji celkem 22 respondentů žen. Středoškolské vzdělání označily 4 ženy. Z výzkumu vyplynulo, že pracují na malotřídních školách. Profesi učitele vykonává celkem 49 respondentů, z nich je 11, kteří vystudovali speciální pedagogiku. Pouze 1 respondent je školním speciálním pedagogem. Ve výzkumném vzorku je celkem 12 respondentů se speciálně pedagogickým vzděláním.

## **9 Výsledky průzkumu a jejich interpretace**

V této části bakalářské práce budou prezentovány údaje, které pocházejí ze samotného průzkumu a také jejich interpretace, pro kterou je důležité znát okolnosti průzkumu.

### **9.1 Průběh průzkumu**

Anonymní průzkum probíhal od 20. října do 15. listopadu 2012. Před osobní administrací dotazníků se výzkumník vždy telefonicky zkontaktoval s ředitelem základní školy, představil záměr průzkumu a domluvil si informační schůzku. Na schůzce s ředitelem školy byly předány do jeho rukou dotazníky a domluven termín navrácení vyplněných dotazníků. Část dotazníků pomohli výzkumníkovi administrovat jeho kolegové z řad pedagogů, kteří je předali svým pracovním kolegům.

Formou nestandardizovaného dotazníku bylo osloveno 50 pedagogických pracovníků základních škol. Návratnost dotazníků byla velmi úspěšná. Důvodem 100% úspěšnosti byl osobní kontakt výzkumníka s ředitelem a pedagogy. Výsledky průzkumu jsou tedy vyhodnoceny z celkového počtu 50 dotazníků. Po shromáždění všech 50 vyplněných dotazníků jsme údaje zpracovali a vyhodnotili. Vyhodnocené výsledky průzkumu následují v další části bakalářské práce. Pro přehlednost jsme zvolili tento postup:

1. Zobrazení výsledků průzkumu.
2. Vyhodnocení výzkumných otázek.

### **9.2 Výsledky průzkumu**

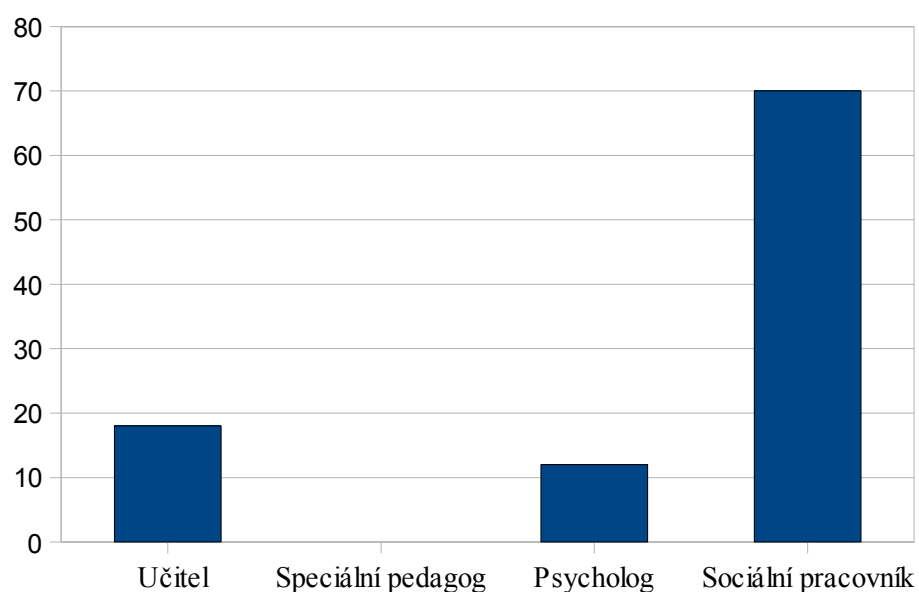
V této části bakalářské práce budou prezentována data pocházející ze samotného průzkumu a také jejich interpretace. Ke každé položce je zpracována tabulka a znázornění sloupcovým grafem, pro položku č. 9 a č. 10 je graf společný.

Počty odpovědí jsou vyjádřeny absolutní a relativní četností, procentuálním zastoupením, v jedné položce jsme použili výpočty aritmetických průměrů. Na jednotlivé položky respondenti odpovídali následovně:

**Položka v dotazníku č. 1.: Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?**

Tabulka č. 3: Posouzení rodinného prostředí žáků v případě problémů

Profese	Počet odpovědí	
	Abs. [n]	Rel. [%]
1.1 Učitel	9	18
1.2 Speciální pedagog	0	0
1.3 Psycholog	6	12
1.4 Sociální pracovník	35	70
Celkem	50	100



Graf č. 1: Posouzení rodinného prostředí žáků v případě problémů (%)

Z tabulky č. 3 a grafu č. 1 vyplývá, že 35 respondentů (tj. 70 %) se domnívá, že rodinné prostředí v případě problémů by měl posuzovat sociální pracovník, což se shoduje s činnostmi školního sociálního pracovníka uváděnými v kapitole 3.2. Školní sociální pracovník je spjat se školním prostředím, zná žáky, jejich rodinné prostředí a dokáže tak lépe odhalit problém. Jeho výhodou je vybudovaný vztah s žákem a znalost rodinného prostředí. Situace v našich školách probíhá následovně. Ve škole je první v kontaktu

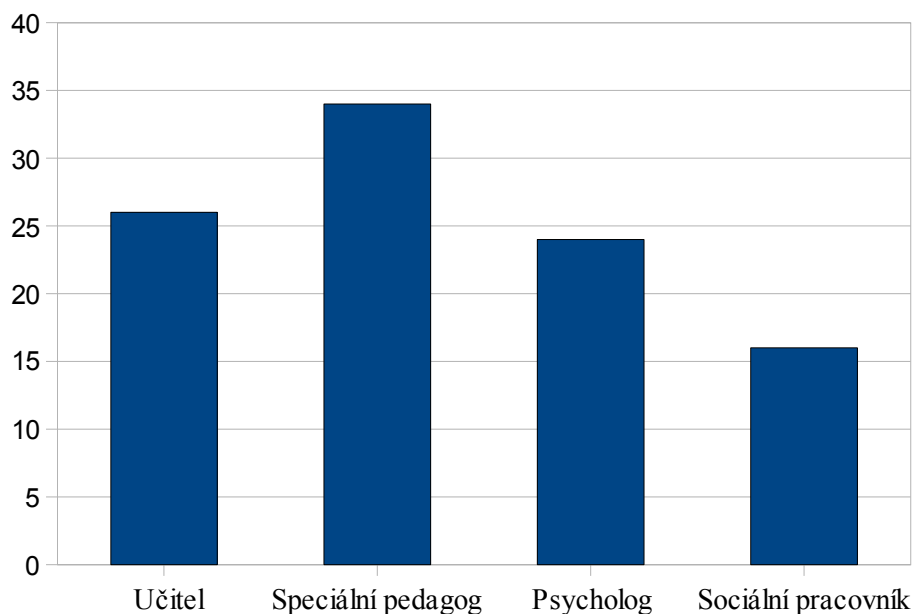
se žákem učitel a mnohdy je to právě on, kdo problém zjistí. Jak postupovat v takových případech, řeší každá škola podle svého školního preventivního programu. Ten vychází z potřeb školního prostředí a Metodických pokynů MŠMT. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí vymezuje školám, v jakých případech mají ohlašovací povinnost. V případě, že škola uvědomí oddělení sociálně-právní ochrany dětí, zahájí sociální pracovník šetření v rodině.

Profesi speciálního pedagoga v této otázce uvedlo 0 respondentů. Mezi standardní diagnostické a intervenční činnosti školního speciálního pedagoga zahrnujeme shromažďování údajů o žákovi, tzn. anamnézu osobní a rodinnou, analýzu těchto údajů a jejich vyhodnocení. V případě školního speciálního pedagoga se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog se také podílí na posuzování rodinného prostředí žáka.

**Položka v dotazníku č. 2: Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně-patologických jevů ve škole?**

Tabulka č. 4: Prevence sociálně-patologických jevů ve škole

Profese	Počet odpovědí	
	Abs. [n]	Rel. [%]
2.1 Učitel	13	26
2.2 Speciální pedagog	17	34
2.3 Psycholog	12	24
2.4 Sociální pracovník	8	16
Celkem	50	100



Graf č. 2: Prevence sociálně-patologických jevů ve škole (%)

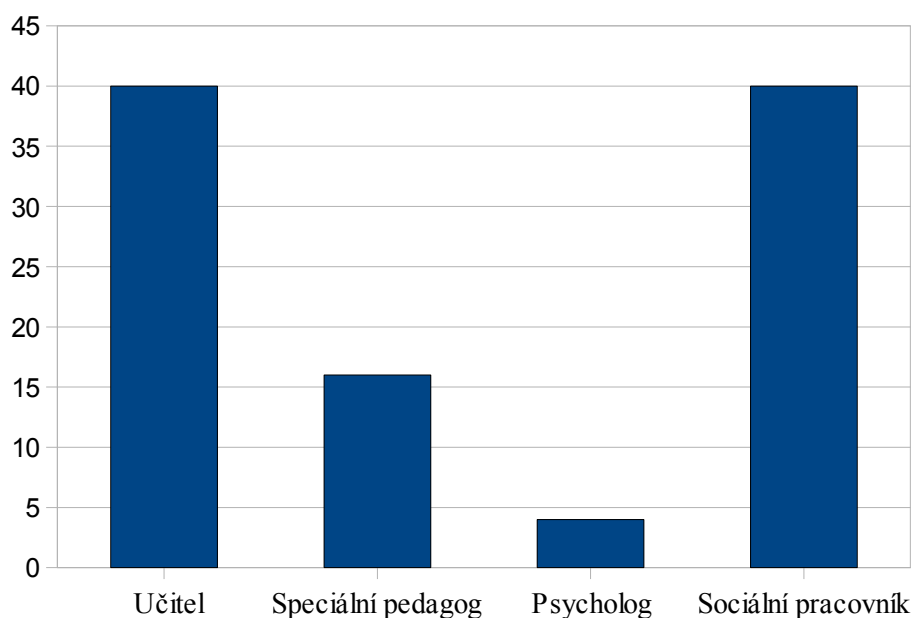
Z tabulky č. 4 a grafu č. 2 vyplývá, že nejvíce respondentů v počtu 17 (tj. 34 %) se domnívá, že preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně-patologických jevů ve škole by měl organizovat speciální pedagog. Jen o 4 méně, v počtu 13 respondentů (tj. 26 %) uvedli učitele. Nejméně v počtu 8 respondentů (tj. 16 %) se vyjádřili pro sociálního pracovníka. Protože respondenti označili nejvíce speciálního pedagoga, lze se domnívat, že se ve své praxi na školách setkávají často se sociálně-patologickými jevy u žáků a z jejich pohledu by měl na školách pracovat speciální pedagog, který se zaměřuje na problémové chování u žáků. Jenže speciální pedagog s etopedickou specializací pracuje v zařízeních, kam jsou umísťovány děti se závažnými poruchami chování. V kapitole 3.2 uvádíme socializační funkce školní sociální práce (Labáth 1999, s. 2, 3), které řeší sociálně-patologické jevy. Matulayová (2007, s. 272) zmiňuje v souvislosti s těmito jevy profesionalizaci sociálně-výchovné pomoci. Shodujeme se s názory autorů, že problematikou sociálně-patologických jevů na školách by se měl zabývat školní sociální pracovník a proto s názorem respondentů nelze souhlasit.

S ohledem na praxi je poradenským pracovníkem na školách v oblasti primární prevence rizikového chování školní metodik prevence. Tato funkce je na každé škole zavedena povinně. Školním metodikem prevence se může stát pedagog s osobními a profesními předpoklady, který absolvoval studium k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence rizikového chování v délce nejméně 250 vyučovacích hodin (Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 9).

**Položka v dotazníku č. 3: Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?**

Tabulka č. 5: Spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi

Profese	Počet odpovědí	
	Abs. [n]	Rel. [%]
3.1 Učitel	20	40
3.2 Speciální pedagog	8	16
3.3 Psycholog	2	4
3.4 Sociální pracovník	20	40
Celkem	50	100



Graf č. 3: Spolupráce s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi (%)

Z tabulky č. 5 a grafu č. 3 vyplývá, že shodné množství respondentů v počtu 20 (tj. 40 %) se domnívá, že spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi by měl učitel a sociální pracovník. Respondenti v počtu 8 (tj. 16 %) uvedli speciálního pedagoga a 2 respondenti (tj. 4 %) vybrali psychologa.

Obecně platí, že každý z poradenských pracovníků pohlíží na problémy u dítěte z pohledu svých profesních kompetencí, ale k řešení je velmi často potřebná jejich vzájemná spolupráce. Podle Vágnerové (2005, s. 28) řešit problém žáka bez spolupráce s rodinou

zpravidla nelze. Učitel je s žákem v denním kontaktu, dokáže proto zhodnotit chování a ze školních výsledků prospěch žáka. Od toho se odvíjí míra potřebné komunikace s rodinou.

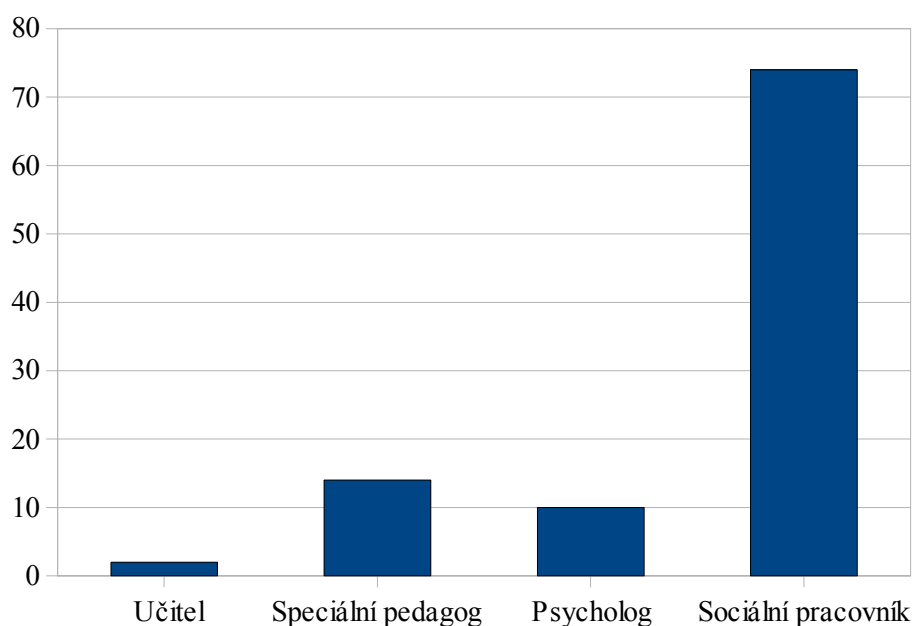
Sociální pracovník se zaměřuje na školsky neúspěšné žáky, realizuje sociální šetření a řeší problematiku ze svého pohledu odborníka na sociální prostředí. Domníváme se, že on by měl být právě tím, kdo je schopen kompetentně spolupracovat s rodinou žáka a odhadnout, kdy je potřeba jednat s orgány sociální péče nebo jinými organizacemi, tzn. zajišťovat kontakt s institucemi. Proto by bylo správné, aby sociální pracovník byl označen respondenty nejvíce.

Speciální pedagog zaměřuje svoje činnosti na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Průběžně komunikuje s rodiči především těchto žáků. Kontakt probíhá a je důležitý, jak už bylo napsáno, při shromažďování údajů o žákovi, při vytváření individuálního vzdělávacího plánu, při vedení speciálně pedagogické intervence. Z pohledu zajištění speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, s jinými institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 3). Počty škol, které nemají školního speciálního pedagoga, stále převyšuje počty škol, ve kterých školní speciální pedagog pracuje. V praxi tak zajišťuje kontakt se školským poradenským zařízením spíše výchovný poradce školy.

**Položka v dotazníku č. 4: Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?**

Tabulka č. 6: Zabezpečení poradenství

Profese	Počet odpovědí	
	Abs. [n]	Rel. [%]
4.1 Učitel	1	2
4.2 Speciální pedagog	7	14
4.3 Psycholog	5	10
4.4 Sociální pracovník	37	74
Celkem	50	100



Graf č. 4: Zabezpečení poradenství (%)

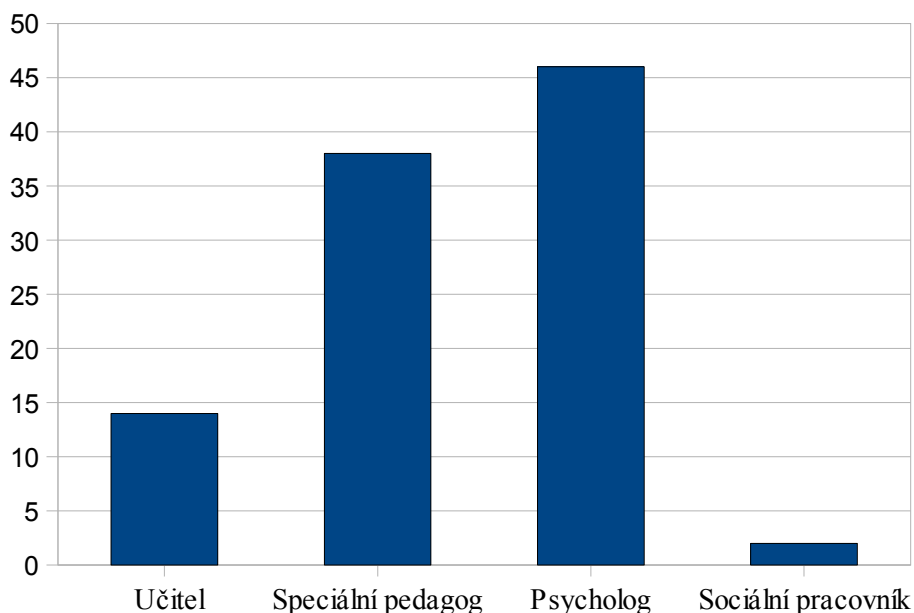
Z tabulky č. 6 a grafu č. 4 vyplývá, že 37 (tj. 74 %) respondentů se domnívá, že zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže by měl sociální pracovník. Speciálního pedagoga vybralo 7 (tj. 14 %) respondentů.

Se získaným zjištěním můžeme jenom souhlasit. Zkoumaná problematika vychází z odborných znalostí a kompetencí sociálního pracovníka. Školní sociální pracovník je v úzkém kontaktu se žáky, rodiči a pedagogy a potřebu sociálního poradenství na školách tak lépe vyhledá a zajistí. Školní sociální pracovník může spolupracovat se speciálním pedagogem v rámci školních poradenských služeb na zabezpečení sociálního poradenství rodinám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na vytváření individuálních vzdělávacích plánů s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Položka v dotazníku č. 5: Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?**

Tabulka č. 7: Pomáhání žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním

Profese	Počet odpovědí	
	Abs. [n]	Rel. [%]
5.1 Učitel	7	14
5.2 Speciální pedagog	19	38
5.3 Psycholog	23	46
5.4 Sociální pracovník	1	2
Celkem	50	100



Graf č. 5: Pomáhání žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním (%)

Z tabulky č. 7 a grafu č. 5 vyplývá, že 23 (tj. 46 %) respondentů se domnívá, že pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny by měl psycholog. Respondenti v počtu 19 (tj. 38 %) vybrali speciálního pedagoga, 7 (tj. 14 %) respondentů učitele a jen 1 respondent (tj. 2 %) sociálního pracovníka.



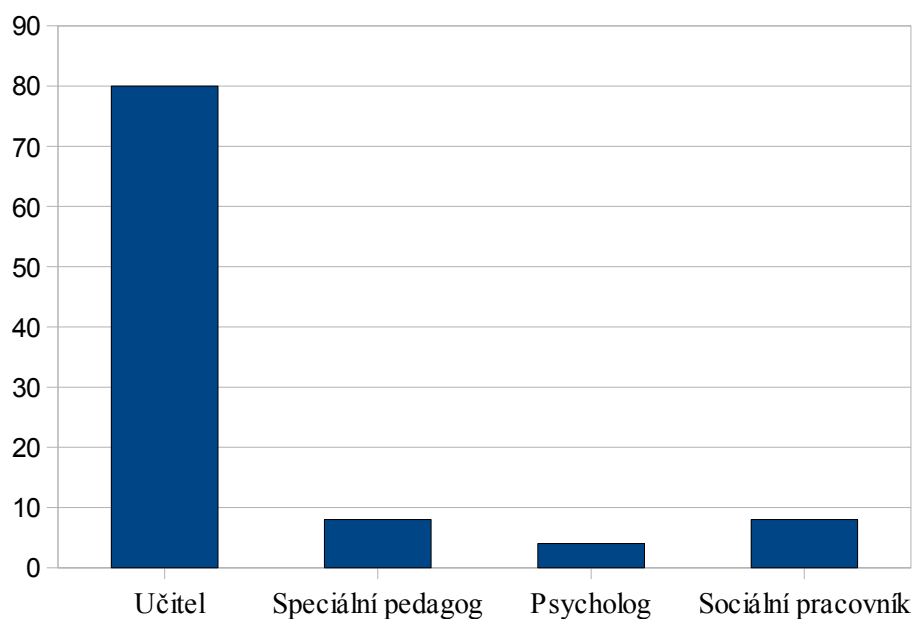
Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. zahrnuje do standardních činností školního psychologa diagnostiku při výukových a výchovných problémech a rovněž zjišťování sociálního klimatu ve třídě. Školní psycholog je odborník na žákův psychický, emoční a poznávací vývoj. S psychologem na základní škole se však můžeme setkat jen výjimečně. Jak už bylo zmíněno v teoretické části, školní poradenství musí být v souladu s potřebami žáků. Je na řediteli školy, jak zajistí poskytování poradenských služeb. Samozřejmě musí vycházet z legislativy a finančních možností školy. Poradenským pracovníkem ve škole, který zajišťuje metodické a koordinační, informační a poradenské činnosti v oblasti sociálně-patologických jevů, kam řadíme poruchy chování, je metodik prevence a ten musí na každé základní škole fungovat.

Z praxe víme, že školní speciální pedagog pracuje často se žáky speciálními vzdělávacími potřebami individuálně. Žáci reagují na individuální kontakt pozitivně a projevy problémového chování tak mnohdy nevykazují. Z pohledu učitelů žáci se speciálními vzdělávacími potřebami představují nové úkoly, při jejichž plnění nelze vycházet pouze ze zkušeností (Vágnerová 2005, s. 254, 255). Jak Vágnerová (2005, s. 255) popisuje, může se jednat o stížené porozumění, řešení problémů jejich vztahu se třídou nebo obtížnou komunikaci s rodinou. V případě problémového a poruchového chování v zapojení do vrstevnické skupiny by měl participovat školní sociální pracovník, protože zná metody ovlivňování prostředí sociálními mechanismy. Je třeba si uvědomit, že úspěšnost školního vzdělávání ovlivňuje sociální klima třídy. Domníváme se, že sociální pracovník měl být z tohoto důvodu označen respondenty častěji.

**Položka v dotazníku č. 6: Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?**

Tabulka č. 8: Propagace školy

Profese	Počet odpovědí	
	Abs. [n]	Rel. [%]
6.1 Učitel	40	80
6.2 Speciální pedagog	4	8
6.3 Psycholog	2	4
6.4 Sociální pracovník	4	8
Celkem	50	100



Graf č. 6: Propagace školy (%)

Z tabulky č. 8 a grafu č. 6 vyplývá, že největší počet respondentů v počtu 40 (tj. 80 %) se domnívá, že propagovat školu by měl učitel. Shodný počet respondentů v počtu 4 (tj. 8 %) vybral speciálního pedagoga a sociálního pracovníka a 2 (tj. 4 %) respondenti označili psychologa.

Respondenti se z 80 % shodují, že propagovat školu by měl učitel. Náзор respondentů vycházel z možností, které položka nabízela. V praxi je propagace školy více v kompetencích ředitele. V souvislosti se sociálním pracovníkem zmiňujeme v kapitole 3.2 preventivní programy, které uvádí Labáth (1999, s. 3) a daly by se využít k prezentaci školy. Proto se domníváme, že by se školní sociální pracovník mohl při propagování školy uplatnit.

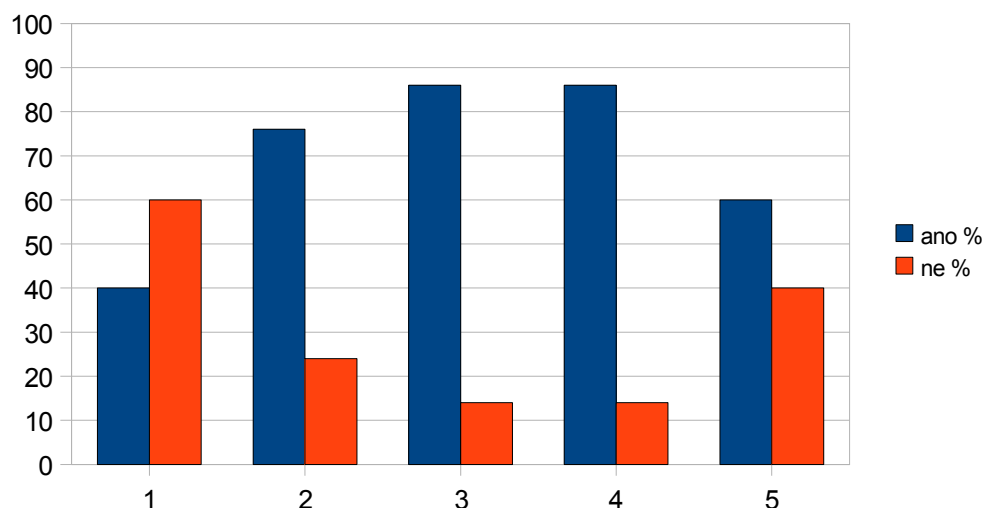
Položky č. 1 až č. 6 sledují oblasti školní problematiky, jak ji oslovení respondenti přiřadili jednotlivým pracovním pozicím. Položka č. 1 se zaměřovala na posuzování rodinného prostředí žáků. 70 % respondentů ohodnotilo nejvíce sociálního pracovníka. Tato činnost se shoduje s kompetencemi, které vykonávají školní sociální pracovníci v zahraničí (kapitola 3.2). Položka č. 2 řešila prevenci sociálně-patologických jevů, kterou mají podle 34 % respondentů provádět speciální pedagogové, což se neshoduje s praxí. Na školách běžného typu speciální pedagog zajišťuje především speciálně pedagogické činnosti vůči integrovaným žákům. Sociálně-patologickými jevy by se měl zabývat sociální pracovník (kapitola 3.2). Položka č. 3 vypovídá o spolupráci s rodinou a dalšími institucemi.

40 % respondentů shodně uváděli učitele a sociální pracovníky. Více by měl být ohodnocen sociální pracovník, protože by měl spolupracovat jak s rodinou, tak s jinými institucemi. Oproti učiteli, který je v kontaktu spíše jen s rodinou. Položka č. 4 zjišťovala, kdo má zabezpečovat poradenství o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochraně dětí a mládeže. 74 % respondentů označili sociálního pracovníka, což považujeme za správné. Tato oblast je přiřazena v zahraničí také školnímu sociálnímu pracovníku (kapitola 3.2). Položka č. 5 sledovala pomáhání žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním. Zde 76 % respondentů označili psychologa, což se shoduje s přílohou č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. V praxi se na školách s psychologem často nesetkáme. Problematika je v kompetencích školního metodika prevence. V této položce mohl být více ohodnocen sociální pracovník, protože zná metody na ovlivňování sociálního prostředí a umí pracovat s problémovými jedinci (kapitola 3.2). Položka č. 6 jednala o propagaci školy, kdy respondenti v 80 % označili učitele. Labáth (1999, s. 3) popisuje jako jednu z forem školní sociální práce různé preventivní programy. Dle našeho mínění by se daly využít k propagaci i prezentaci školy na veřejnosti.

**Položka v dotazníku č. 7: Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli kromě školních speciálních pedagogů i školní sociální pracovníci? Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.**

Tabulka č. 9: Podíl školních sociálních pracovníků na řešení problémů žáků

	Problémy žáků	Součet	Ano		Ne	
			Četnost	[%]	Četnost	[%]
1	specifické poruchy učení a chování	50	20	40	30	60
2	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	50	38	76	12	24
3	problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	50	43	86	7	14
4	nepravidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	50	43	86	7	14
5	poruchy chování	50	30	60	20	40



Graf č. 7: Podíl školních sociálních pracovníků na řešení problémů žáků (%)

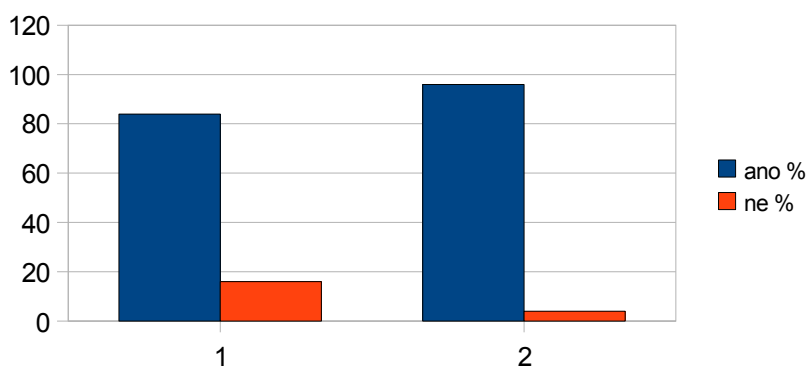
Z tabulky č. 9 a grafu č. 7 vyplývá podíl školních sociálních pracovníků na řešení problémů žáků. Podle výsledků z 5 uváděných problémů žáků, respondenti považují za důležité, aby se na 4 z nich podíleli školní sociální pracovníci. Nejvíce respondentů v počtu 43 (tj. 86 %) vybrali shodně problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka a nepravidelnou docházku do školy, opakované opožděné příchody a záškoláctví. Problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí označili respondenti v počtu 38 (tj. 76 %) a poruchy chování v počtu 30 (tj. 60 %). Vágnerová (2005, s. 253, 254) znevýhodněné prostředí rodiny žáka vymezuje podle příčin na tři základní varianty. Příčinou psychosociálního handicapu je dysfunkce v oblasti rodiny. Dítě zatíží v různých sférách života (např. porucha chování). Sociokulturní handicap vzniká omezením získání žádoucí sociokulturní zkušenosti (např. problémy s učením u dětí cizinců). Zdravotní handicap představuje omezení v oblasti dispozic (např. problémy v oblasti smyslových percepce). Problémy, které respondenti přisoudili k řešení školnímu sociálnímu pracovníkovi náleží podle třídění Vágnerové do psychosociálního a sociokulturního handicapu. Jsou shodné s činnostmi školního sociálního pracovníka v zahraničí (kapitola 3.2). Specifické poruchy učení a chování nebyly vyhodnoceny jako kompetence školního sociálního pracovníka. Respondenti v počtu 30 (tj. 60 %) přisuzují tuto problematiku školnímu speciálnímu pedagogovi. Podle Vágnerové se jedná o zdravotní handicap. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. škola zajišťuje poradenské služby, které zaměřují svou odbornou pomoc na vzdělávání

a integraci žáků se specifickými poruchami učení. Zpravidla tuto službu vykonávají výchovní poradci, na některých školách školní speciální pedagogové.

**Položka v dotazníku č. 8: Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků kromě intervencí školního speciálního pedagoga následující činnosti školních sociálních pracovníků? Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.**

Tabulka č. 10: Činnosti školních sociálních pracovníků, které by přispěly ke zvýšení školské úspěšnosti žáků

	Činnosti školních sociálních pracovníků	Součet	Ano		Ne	
			Četnost	[%]	Četnost	[%]
1	pomoc rodinám žáků v hmotné a sociální nouzi	50	42	84	8	16
2	krizová intervence, nápravná činnost a poskytnutí odborného sociálního poradenství (vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin)	50	48	96	2	4



Graf č. 8: Činnosti školních sociálních pracovníků, které by přispěly ke zvýšení školské úspěšnosti žáků (%)

Z tabulky č. 10 a grafu č. 8 vyplývá, že respondenti označují činnosti školních sociálních pracovníků za přínos. Více kladných odpovědí v počtu 48 (tj. 96 %) získala krizová intervence, nápravná činnost a poskytnutí odborného sociálního poradenství. 42 (tj. 84 %) hlasů získala pomoc rodinám žáků v hmotné a sociální nouzi. Všechny tyto činnosti řadí Matulayová mezi kompetence školního sociálního pracovníka (kapitola 3.2).

Položky č. 9 a č. 10 obsahují cílové skupiny, se kterými by měl podle respondentů pracovat školní sociální pracovník a školní speciální pedagog. Pro porovnání jsme výsledky zobrazily do společného grafu (viz níže pod tabulkami).

**Položka v dotazníku č. 9: S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní sociální pracovník? Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.**

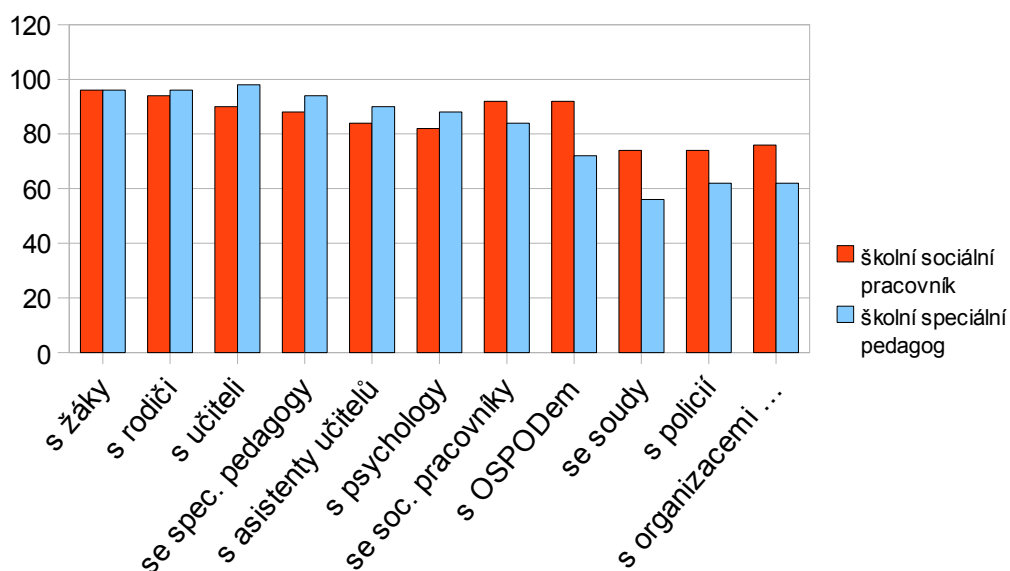
Tabulka č. 11: Cílové skupiny školního sociálního pracovníka

			Ano		Ne	
	<b>Cílové skupiny</b>	<b>Součet</b>	<b>Četnost</b>	<b>[%]</b>	<b>Četnost</b>	<b>[%]</b>
1	s žáky	50	48	96	2	4
2	s rodiči	50	47	94	3	6
3	s učiteli	50	45	90	5	10
4	se speciálními pedagogy	50	44	88	6	12
5	s asistenty učitelů	50	42	84	8	6
6	s psychology	50	41	82	9	18
7	se sociálními pracovníky	50	46	92	4	8
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	50	46	92	4	8
9	se soudy	50	37	74	13	26
10	s policií	50	37	74	11	26
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace	50	38	76	12	24
12	s církvemi	50	14	28	36	72

**Položka v dotazníku č. 10: S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog? Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.**

Tabulka č. 12: Cílové skupiny školního speciálního pedagoga

			Ano		Ne	
			Součet	Četnost	[%]	Četnost
1	s žáky	50	48	96	2	4
2	s rodiči	50	48	96	2	4
3	s učiteli	50	49	98	1	2
4	se speciálními pedagogy	50	47	94	3	6
5	s asistenty učitelů	50	45	90	5	10
6	s psychology	50	44	88	6	12
7	se sociálními pracovníky	50	42	84	8	16
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	50	36	72	14	28
9	se soudy	50	28	56	22	44
10	s policií	50	31	62	19	38
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace	50	31	62	19	38
12	s církvemi	50	22	44	28	56



Graf č. 9: Porovnání cílových skupin školního sociálního pracovníka a školního speciálního pedagoga (%)

Z tabulek č. 11 a č. 12 a grafu č. 9 je patrné, že cílové skupiny školního sociálního pracovníka a školního sociálního pracovníka jsou stejné a jednotlivé výsledky se svou četností jen velmi málo liší. Církev jako cílová skupina nebyla hodnocena pro spolupráci. Shodně je označena pro obě profese cílová skupina žáci. Rozdíly pozorujeme v tom, že podle respondentů školní sociální pracovník oproti školnímu speciálnímu pedagogovi úzce spolupracuje s následujícími organizacemi, viz sociální pracovníci, OSPOD, soudy, policie, organizace občanské společnosti, které se zabývají sociální problematikou. Naproti tomu školní speciální pedagog pracuje s rodiči, učiteli, speciálními pedagogy, asistenty učitelů, psychology. Spolupráce souvisí se speciálně pedagogickou činností, s podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

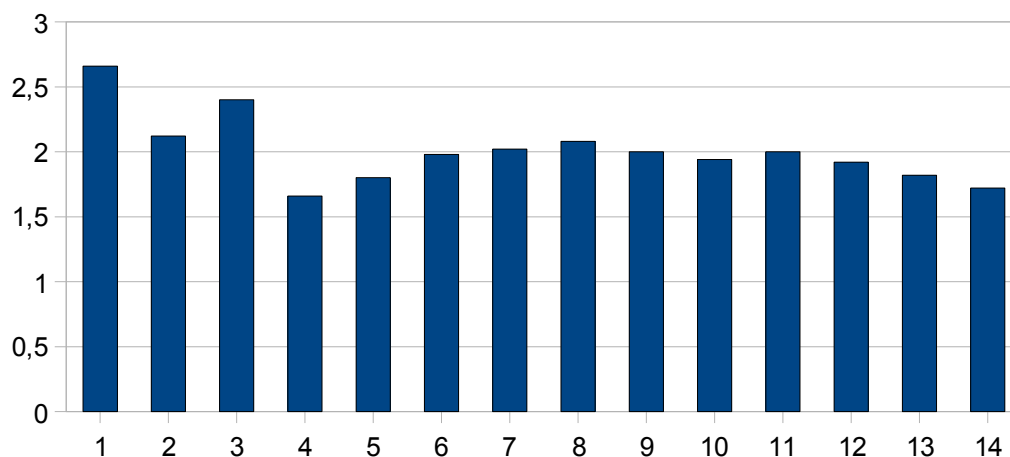
Položka č. 11 je škálovací. Pro vyhodnocení položky jsme zvolili výpočet aritmetického průměru. Vynásobili jsme četnost u každé škálovací polohy přirozenou číselnou hodnotou a vydělili počtem respondentů. Tím jsme získali průměr, který představuje průměrnou polohu na škále. Přitom číselná hodnota průměru blíže ke známce 1 je považována za velmi důležitou, blíže ke známce 5 za absolutně nedůležitou. Výsledné údaje jsou uspořádány do tabulky a sloupcového grafu.

**Položka v dotazníku č. 11: Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jak důležité je považujete? Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.**



Tabulka č. 13: Argumenty ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

	<b>Argumenty</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Průměr</b>
1	zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	13	11	11	10	5	2,66
2	zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	23	10	8	6	3	2,12
3	zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	13	16	13	4	4	2,4
4	zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	32	8	7	1	2	1,66
5	zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	24	16	7	2	1	1,80
6	prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	23	12	10	3	2	1,98
7	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	22	11	11	6	0	2,02
8	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	22	10	10	8	0	2,08
9	přetíženost učitelů	25	10	6	8	1	2
10	nedostatek asistentů učitelů	26	10	8	3	3	1,94
11	nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	24	10	10	4	2	2
12	nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách	20	18	9	2	1	1,92
13	rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	26	10	12	1	1	1,82
14	rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	29	10	8	2	1	1,72



Graf č. 10: Argumenty ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

Tabulka č. 13 a graf č. 10 znázorňují důležitost argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Nejdůležitějším argumentem byl podle respondentů v bodě 4 zvyšující se počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (1,66). Druhým velmi důležitým argumentem v bodě 14 se stal rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů (1,72). Tyto dva důvody logicky vyplývají z dlouhodobé vysoké nezaměstnanosti na Frýdlantsku a podporují odpovědi respondentů v předchozích položkách, které jsme hodnotili. Respondenti v položce č. 7 poukázali nejvíce na problémy s učením u žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí a na problémy v docházce do školy. V položce č. 8 přisuzují činnostem školního sociálního pracovníka jako je krizová intervence, nápravné činnosti, sociální poradenství a pomoc rodinám v hmotné a sociální nouzi zvýšení školské úspěšnosti. Stále častěji se můžeme setkat ve školních kolektivech s žáky pocházejícími z jiného kulturního prostředí. Podle Bartoňové (2005, s. 49, 50) jejich přítomnost ovlivňuje sociální klima třídy a proto jedním z důležitých argumentů pro ustavení školního sociálního pracovníka jsou žáci z kulturně odlišných prostředí (1,80). Argument rostoucí potřeby spolupráce se sociálními pracovníky (1,82) poukazuje na to, že přítomnost sociálního pracovníka na škole by byla přínosná. Prohlubující se sociální nerovnost ve školním prostředí (1,98) vychází z ekonomického zajištění rodin. V dnešní době jsou častým důvodem vzniku sociálních nerovností socioprofesionální zařazení rodičů, nezaměstnanost nebo rozpad původní rodiny. Nejméně důležitý byl zvyšující se podíl žáků s poruchami učení

s průměrem 2,66. Tímto si můžeme potvrdit předchozí zjištění, že respondenti péči o žáky s poruchami učení přisuzují speciálnímu pedagogovi.

Položkami č. 7 až č. 11 jsme zjišťovali kompetence školního speciálního pedagoga a školního sociálního pracovníka. Položka č. 7 nabízí 5 bodů, které představují problém u žáka. Podle 60 % respondentů specifické poruchy učení a chování řeší školní speciální pedagog. Tato kompetence náleží do jeho standardních činností. 86 % respondentů chce shodně, aby se problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí a nepravidelnou docházkou do školy zabývali školní sociální pracovníci. Dále do jeho kompetencí 76 % respondentů řadí problémy s učením, které vyplývají z odlišného jazykového a kulturního prostředí a 60 % respondentů přisuzuje školnímu sociálnímu pracovníku řešit poruchy chování. Položka č. 8 má 2 body, které nabízí činnosti školních sociálních pracovníků. 96 % respondentů považuje krizovou intervenci, nápravnou činnost a odborné sociální poradenství za jeho přínosnou činnost. Pomoc rodinám v hmotné a sociální nouzi ohodnotilo 84 % respondentů. Položka č. 9 a č. 10 přibližuje cílové skupiny školního speciálního pracovníka a školního sociálního pracovníka. Při porovnání cílových skupin je patrný menší rozdíl. Školní speciální pedagog pracuje spíše uvnitř školy s žákem, rodičem a spolupracovníky. Školní sociální pracovník kontaktuje častěji poradenské zařízení a instituce. Z položky č. 11 vyplývají argumenty pro ustavení pozice školního sociálního pracovníka. Nejdůležitějším argumentem je zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Velmi důležitým je rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů a přítomnost žáků z jiného kulturního prostředí. Názory respondentů jsou shodné s kompetencemi školního sociálního pracovníka uváděnými v kapitole 3.2.

### **9.3 Vyhodnocení výzkumných otázek**

Tato část je zaměřena na vyhodnocení výzkumných otázek, které jsme formulovali z cíle práce. Cílem bakalářské práce bylo analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Abychom mohli splnit stanovený cíl, formulovali jsme dvě dílčí výzkumné otázky, které v následujícím textu vyhodnotíme.

## **Vyhodnocení první dílčí výzkumné otázky:**

### **Jakou problematiku by měli řešit školní speciální pedagogové a školní sociální pracovníci?**

Podle přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů školní speciální pedagogové provádějí na školách samostatnou poradenskou činnost. Zajišťují především speciálně pedagogickou péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vykonávají vyhledávací, diagnostické a intervenční činnosti směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodicky vedou pedagogické pracovníky, koordinují speciálně pedagogické činnosti ve škole a spolupracují s poradenskými zařízeními a dalšími institucemi. Z položek č. 1 až č. 6 vyplývají činnosti pracovníků na školách z pohledu respondentů. Zjišťovali jsme, kdo by měl posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů, organizovat preventivní aktivity zaměřené na sociálně-patologické jevy, spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi. Kdo by měl zajišťovat poradenství o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochraně dětí a mládeže, pomáhat žákům s problémy v chování a také propagovat školu. S ohledem na výzkumnou otázku nás zajímalo, jaké činnosti budou vyplývat pro školní speciální pedagogy. Podle mínění respondentů by měli speciální pedagogové organizovat aktivity zaměřené na prevenci sociálně-patologických jevů ve škole (tabulka č. 4, graf č. 2, s. 43, 44). Domníváme se, že názory respondentů mohou být ovlivněny narůstajícími rizikovými jevy na školách, které běžnými postupy nelze zvládnout a je potřebná pravidelná reedukace. V současné školní praxi vykonává aktivity spojené s primární prevencí sociálně-patologických jevů školní metodik prevence, jehož činnosti vymezuje příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Se speciálním pedagogem etopedické specializace se setkáme v zařízeních pro děti se závažnějšími poruchami chování, na běžné základní škole není zaměstnáván. Protože byl průzkum prováděn na základních školách a dotazník nespecifikuje specializaci speciálního pedagoga, nebudeme tuto možnost připouštět. Názor respondentů na řešení této problematiky není správný. Aktivity spojené s prevencí sociálně-patologických jevů by měl organizovat školní sociální pracovník.

V teoretické části jsme zmiňovali, že pozice školního sociálního pracovníka v České republice není legislativně stanovena. Zjišťováním názorů respondentů na činnosti školního sociálního pracovníka, jsme dospěli k následujícímu závěru. Podle mínění

respondentů by měli sociální pracovníci v případě problémů posuzovat rodinné prostředí žáků (tabulka č. 3, graf č. 1, s. 42). Sociální pracovníci by měli spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi (tabulka č. 5, graf č. 3, s. 45). Dále si respondenti spojují jejich činnosti se zabezpečením poradenství žákům, rodičům, učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže (tabulka č. 6, graf č. 4, s. 46, 47). Podle zákona o sociálních službách sociální pracovník vykonává sociální šetření, služby sociální prevence a depistážní činnost, pomoc v sociální nouzi, sociálně-právní poradenství a poskytování krizové pomoci (Zákon č. 108/2006 Sb., § 109). Zákon č. 359/1999 Sb. upravuje výkon sociálně-právní ochrany dětí sociálním pracovníkem. Lze říci, že činnosti školního sociálního pracovníka vybrané respondenty, se shodují s činnostmi sociálního pracovníka dle výše zmiňovaných zákonů.

### **Vyhodnocení druhé dílčí výzkumné otázky:**

#### **Jaké kompetence by měli mít školní speciální pedagogové a školní sociální pracovníci?**

K výzkumné otázce se nejvíce vztahují položky č. 7 až č. 10. Podle mínění respondentů by se školní speciální pedagogové měli zaměřovat na specifické poruchy učení a chování (tabulka č. 9, graf č. 7, s. 51, 52). Víme, že žáci se specifickými poruchami učení a chování tvoří početnou skupinu zdravotně postižených, kteří se integrují do běžných škol. Vždy se musí zvážit, jaká forma péče je pro tohoto žáka nejvhodnější, každopádně speciálně pedagogická péče je nezbytná a důležitá. Výsledky řady výzkumů ukazují, že dlouhotrvající neúspěšnost těchto žáků přispívá k nevýhodné pozici ve třídě a může se promítat i do výkonnosti žáka (Špačková 2012, s. 21). Proto je přítomnost speciálních pedagogů na školách důležitá. Cílové skupiny školního speciálního pedagoga vycházejí častěji ze specifika jeho činností. Spolupráce s žáky, rodiči, učiteli, speciálními pedagogy, asistenty učitelů, psychology a sociálními pracovníky je zaměřena na pomoc a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodičům, učitelům, asistentům pedagoga pomáhá metodicky. Se sociálními pracovníky, OSPODem, soudy, policií a dalšími organizacemi občanské společnosti spolupracuje při řešení obtíží u žáků, v porovnání se školním sociálním pracovníkem je kontakt zajišťován méně (tabulka č. 12, graf č. 9, s. 55). Zjištění od respondentů se shodují se skutečností.

Školní sociální pracovníci by měli z pohledu respondentů řešit problémy s učením u žáků vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny. Nepravidelnou docházku do školy, opakované opožděné příchody a záškoláctví. Dále problematiku vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka a poruchy chování (tabulka č. 9, graf č. 7, s. 51, 52). Do oblastí činností školních sociálních pracovníků by měla náležet krizová intervence, nápravné činnosti, poskytnutí odborného sociálního poradenství a pomoc rodinám žáků v hmotné a sociální nouzi (tabulka č. 10, graf č. 8, s. 53). Cílové skupiny školního sociálního pracovníka jsou shodné se školním speciálním pedagogem. Častěji zajišťuje komunikaci s institucemi a organizacemi (tabulka č. 11, graf č. 9, s. 54, 55). V současné době se kontakt mezi školou a sociálním pracovníkem zaměřuje spíše na řešení existujících problémů, což není ideální situace. Podle Labátha je školní sociální pracovník v úzkém kontaktu s přirozeným prostředím rodiny žáka, tudíž platí větší pravděpodobnost zachycení prvních příznaků sociálního ohrožení žáka (Labáth 1999, s. 3). Pro školu to znamená větší předpoklad k nápravě a školní úspěšnosti žáka. Názory respondentů na kompetence školního sociálního pracovníka jsou ve shodě s kompetencemi, které navrhuji autoři (viz kapitola 3.2).

## **Závěr**

Bakalářská práce se zabývala kompetencemi speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Cílem bakalářské práce bylo analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Teoretická část bakalářské práce vymezila základní pojmy spojené se zkoumanou problematikou. V empirické části byly popsány a interpretovány údaje z dotazníku.

Administrovaný dotazník zjišťoval názory respondentů jen na část možných kompetencí školních speciálních pracovníků a školních sociálních pracovníků. Účelem nebylo vytvořit ucelený soubor kompetencí výše zmiňovaných profesí poradenských pracovníků. Na to by rozsah této práce nestačil. Jednalo se spíše o snahu ukázat potřebu poradenské práce, která se vzhledem k zajišťování péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje. Průzkum ukázal kompetence školního speciálního pedagoga a kompetence školního sociálního pracovníka s pohledu respondentů, který nebyl vždy správný.

Dotazník vyplnil pouze jeden školní speciální pedagog, 15 pedagogů ZŠ praktické a ZŠ speciální, z nichž je 11 se speciálně pedagogickým vzděláním a pedagogové

malotřídnic škol, všichni z oblasti Frýdlantska. Celkem se průzkumu zúčastnilo 50 respondentů. Z teoretické i empirické části bakalářské práce vyplynulo, že školních speciálních pedagogů je na našich školách stále v omezené míře. Při tom jsou jejich poradenské služby pro proces integrace ve školství důležité a tvoří významnou formu podpory pedagogů při výchovně-vzdělávacím procesu. Víme, že počet dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je velký.

Pozice školního speciálního pedagoga je u nás legislativně vymezena. Pozici školního sociálního pracovníka naše legislativa nezná. Důležitým aspektem potřebnosti sociálního pracovníka ve škole jsou sociální problémy rodiny žáka. Zajímavé bylo, že větší část respondentů často vyhodnotila položku výběrem profese školního sociálního pracovníka a významně tak hodnotila jeho činnosti. Tomuto výsledku pravděpodobně napomohla skutečnost, že školy, kde respondenti pracují, leží v lokalitách s vysokou mírou nezaměstnanosti. To také vyplývá z toho, že nejsilnějšími argumenty pro ustavení pozice školního sociálního pracovníka jsou zvyšující se počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny a rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů. Sociálně znevýhodněné prostředí rodiny se promítá do školské úspěšnosti žáků. Školní sociální pracovník by se tak podle názorů respondentů mohl uplatnit při řešení těchto problémů, což se shoduje s východisky školní sociální práce, které prezentujeme v teoretické práci.

V otázce cílových skupin, se kterými by měl pracovat školní speciální pedagog a školní sociální pracovník, jsme mohli při vzájemném porovnání registrovat nepatrné rozdíly. Speciální pedagog pracuje více uvnitř školy se žáky, rodiči, pedagogickými pracovníky. Oproti školnímu sociálnímu pracovníkovi, který bude častěji komunikovat s organizacemi a institucemi zabývajícími se sociální problematikou.

Ze zahraničních zkušeností víme, že se školní sociální práce začala rozšiřovat zvyšujícími se sociálně-ekonomickými tlaky. V našich společenských podmínkách se sociální práce rozvíjí krátkou dobu. Předpokládáme, že situace není na základních školách stejná a zároveň usuzujeme, že školní sociální pracovník může najít uplatnění spíše na velkých školách, v městských aglomeracích, kde je větší anonymita a spíše na druhém stupni základní školy. V každém případě sociální klima školního prostředí je v dnešní době zatíženo častější přítomností žáků z jiných etnických skupin, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo problémovým chováním žáků, za kterým mohou být různé

důvody. A proto přítomnost školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků na školách by jistě pozitivně přispívala k úspěšnosti školního vzdělávání.

## **Návrh opatření**

Bakalářská práce poukazuje na význam poradenských služeb. Pedagog je v kontaktu se žákem většinu času, který tráví oba ve škole. Společně s žákem patří mezi hlavní činitele výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud se vyskytnou na straně žáka problémy, vyvstává otázka, jak celou situaci zvládnout. Jako v každém poradenském procesu je třeba zjistit příčinu. Respondenti v průzkumovém šetření poukázali na řadu problémů, které pravděpodobně sami nezvládají řešit. Důvodem může být časová zaneprázdněnost. Je obecně známo, že učitelé se cítí na svých školních pracovištích maximálně vytíženi. Jiným důvodem může být také nekompetentnost, kterou mohou pociťovat. A pak už jim zbývá pouze bezradnost nad hledáním východisek z problémové situace.

Potřeba speciálně pedagogické a sociální práce na školách roste. V prostředí současných škol se setkávají žáci s širokou škálou potřeb a je jen na poradenstích pracovnících, jak si poradí a využijí své kompetence dané legislativními předpisy při práci se žáky. Integračními snahami zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol bude potřeba poradenských pracovníků sílit.

Speciálních pedagogů je na našich školách stále málo. Oslovení respondenti byli často ze škol malotřídních a zde je pozice speciálního pedagoga stále velkou neznámou.

Vzhledem k potřebnosti speciálních pedagogů a sociálních pracovníků na školách, by se poradenské služby na školách měly nadále zkvalitňovat. To je úkol především pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a také Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.

Doporučujeme zaměřovat se v dalších výzkumech ve vyhodnocování souvislostí mezi sociálně znevýhodněným prostředím rodiny žáka a sociálně-patologickým chováním žáka. Získáme tak podklady pro další výzkumné práce, které by se měli zabývat vymezením pracovní náplně školního sociálního pracovníka.



## Seznam zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České Republice*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s r. o. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŠOVÁ, I., SKUTIL, M., 2011. Vybrané metody a designy sběru dat. SKUTIL, M., et al. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 80–88. ISBN 978-80-7367-778-7.
- BULANT, M., ed., 2011. *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání 2011*. Centra podpory inkluzivního vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- ČÁMSKÝ, P., SEMBDNER, J., KRUTILOVÁ, D., 2011. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0027-7.
- GULOVÁ, L., 2011. *Sociální práce. Pro pedagogické obory*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3379-1.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, R., 2007. Problémy socializace, pedagogická diagnostika a práce výchovného poradce ve škole. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 319–376. ISBN 978-80-247-1734-0.
- KOHOUTEK, R., ŠTĚPANÍK, J., OCETKOVÁ, I., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN: 80-85867-94-X.
- KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KYRIACOU, CH., 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- LABÁTH, V., 1999. Školská sociálna práca – potreba alebo rozmar? *Efeta*, roč. 9, č. 3, s. 2. ISSN 1335-1397.

- LEVICKÁ, J., 2008. Možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. In: LEVICKÁ, J., eds. *Školská sociálna práca: zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava: FzaSP TU v Trnavě, s. 7–14. ISBN 978-80-8082-246-0.
- MARTÍNEK, Z., 2008. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. 1. vyd. Hradec Králové: Ediční středisko NIDV. ISBN 80-86956-29-6.
- MATOUŠEK, O., et al. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.
- MATOUŠEK, O., et al. 2007. *Sociální služby*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-310-9.
- MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. 2011. *Mládež a delikvence*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATULAYOVÁ, T., 2007. Školská sociálna práca na Slovensku – súčasný stav. In: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Katowice: Wydawnictwo Slaskiej Wyzej Sokoly Zarzadzania, s. 271–276. ISBN 83-88789-13-9.
- MATULAYOVÁ, T., 2008. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: LEVICKÁ, J., eds. *Školská sociálna práca: zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava: FzaSP TU v Trnavě, s. 93–102. ISBN 978-80-8082-246-0.
- MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. přepr. vyd. Praha: Aspi. ISBN: 80-7357-045-9.
- NAVRÁTIL, P., 2001. *Teorie a metody sociální práce*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-0-0.
- NOVOSAD, L., 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-95937-60-3.
- OPEKAROVÁ, O., 2007. *Kapitoly z výchovného poradenství. Školní poradenské služby*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PIPEKOVÁ, J., et al. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

- PROKEŠOVÁ, L., 2005. Optimalizace emočního stavu žáků – didaktické záměry a inovace. In: STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L., a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 51–61. ISBN 80-7178-534-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 4. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SABATINO, CH., A., 2009. School Social Work Consultation Models and Response to Intervention: A Perfect Match. *Children and Schools*, vol. 31, n. 4, p. 197–206. ISBN 1532-8759.
- SCHEEROVÁ, L., 2010. Vrstevnické vztahy. In: BUKOVSKÁ, L., KAŇÁK, J., eds. *Děti a jejich problémy III*. vyd. Praha: Sdružení linka bezpečí, s. 91–96. ISBN 978-80-254-6840-1.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠPAČKOVÁ, K., 2012. Specifické poruchy učení – charakteristika. In: ŠAUEROVÁ, M., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti s SPUCH*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 21–25. ISBN 978-80-247-4369-1.
- SPECK, K., 2009. *Schulsozialarbeit: eine einföhrung*. 2. überarb. Aufl. Münche: Reinhardt. ISBN 978-3-8252-2929-0.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008. *Kompetence ve vzdělání*. 1. vyd. Grada. ISBN 978-88-247-1770-8.
- ŽUMÁROVÁ, M., 2011. Základní přístupy ke zkoumání. In: SKUTIL, M., a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 57 –78. ISBN 978-80-7367-778-7.

## Internetové zdroje

Bundesweite Informations und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland, 2013. In: *Bundesweite Informations und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland*. [online]. [vid. 1.6. 2013]. Dostupné z: <http://www.schulsozialarbeit.net/1.html>

Koncepce poradenských služeb poskytovaných na škole. In: *Věstník MŠMT sešit č. 7/2005*, 2005, s. 2–9. [online]. [vid. 5.1. 2013]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/MSMT14072005.pdf>

Průvodce světem povolání: speciální pedagog, 2013. In: *Průvodce světem povolání* [online]. [vid. 5.1. 2013]. Dostupné z: <http://occupationsquide.cz/cz/povol/povolani.aspx?Par=688.html>

VALENTOVÁ, L. 2008. Evropský program pro podporu poradenství. In: *Poradenské služby ve škole* [online]. [vid. 5.1. 2013]. Dostupné z: <http://www.euroquidance.cz/cz/link-clanky?c=vychovne-poradenstvi>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2012, částka 20 [vid. 12. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2006, částka 111 [vid. 12. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2009, částka 37 [vid. 7. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2012, částka 123 [vid. 7. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-333>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2012, částka 111 [vid. 7. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Zákon č. 401/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2012, částka 147 [vid. 7. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-401>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2011, částka 190 [vid. 7. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákon. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2012, částka 190 [vid. 7. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## **Seznam příloh**

Příloha A: Dotazník Školní sociální pracovník

Příloha B: Vyhodnocení položek č. 12, č. 13 a č. 14 z dotazníku Školní sociální pracovník

## **Příloha A: Dotazník Školní sociální pracovník**

Jsem studentka Katedry sociálních studií a speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci a podílím se na výzkumu podmínek ustavení možné budoucí pracovní pozice školního sociálního pracovníka v České republice. Zjišťujeme názory učitelů, speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků na tuto pracovní pozici. Obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci. Výzkum je anonymní a údaje, které nám poskytnete, budou použity jen pro účely statistického zpracování v rámci našeho výzkumu. Děkuji za spolupráci. Petra Štychová

### **1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?**

*Zvolte jednu možnost.*

1.1 učitel

1.2 speciální pedagog

1.3 psycholog

1.4 sociální pracovník (např. obce, sociálně-právní ochrany, školy)

### **2. Kdo by měl zejména orgaanizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole? Zvolte jednu možnost.**

2.1 učitel

2.2 speciální pedagog

2.3 psycholog

2.4 sociální pracovník (např. obce, sociálně-právní ochrany, školy)

### **3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi? Zvolte jednu možnost.**

3.1 učitel

3.2 speciální pedagog

3.3 psycholog

3.4 sociální pracovník (např. obce, sociálně-právní ochrany, školy)

### **4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže? Zvolte jednu možnost.**

4.1 učitel

4.2 speciální pedagog

4.3 psycholog

4.4 sociální pracovník (např. obce, sociálně-právní ochrany, školy)

**5. Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny? Zvolte jednu možnost.**

5.1 učitel

5.2 speciální pedagog

5.3 psycholog

5.4 sociální pracovník (např. obce, sociálně-právní ochrany, školy)

**6. Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti? Zvolte jednu možnost.**

6.1 učitel

6.2 speciální pedagog

6.3 psycholog

6.4 sociální pracovník (např. obce, sociálně-právní ochrany, školy)

**7. Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli kromě školních speciálních pedagogů i školní sociální pracovníci? Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.**

1	specifické poruchy učení a chování	<b>ano</b>	<b>ne</b>
2	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	<b>ano</b>	<b>ne</b>
3	problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	<b>ano</b>	<b>ne</b>
4	nepřavidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	<b>ano</b>	<b>ne</b>
5	poruchy chování	<b>ano</b>	<b>ne</b>

**8. Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků kromě intervencí školního speciálního pedagoga následující činnosti školních sociálních pracovníků ? Označte ano/přispěli by anebo ne/nepřispěli by.**

1	pomoc rodinám žáků v hmotné a sociální nouzi	<b>ano</b>	<b>ne</b>
2	krizová intervence, nápravná činnost a poskytnutí odborného sociálního poradenství (vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin)	<b>ano</b>	<b>ne</b>



**9. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní sociální pracovník:**

1	s žáky	ano	ne
2	s rodiči	ano	ne
3	s učiteli	ano	ne
4	se speciálními pedagogy	ano	ne
5	s asistenty učitelů	ano	ne
6	s psychology	ano	ne
7	se sociálními pracovníky	ano	ne
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	ano	ne
9	se soudy	ano	ne
10	s policií	ano	ne
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace	ano	ne
12	s církvemi	ano	ne

**10. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog:**

1	s žáky	ano	ne
2	s rodiči	ano	ne
3	s učiteli	ano	ne
4	se speciálními pedagogy	ano	ne
5	s asistenty učitelů	ano	ne
6	s psychology	ano	ne
7	se sociálními pracovníky	ano	ne
8	s odděleními sociálně-právní ochrany	ano	ne
9	se soudy	ano	ne
10	s policií	ano	ne
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace	ano	ne
12	s církvemi	ano	ne

**11. Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jak důležité je považujete? Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená velmi důležité, 5 znamená absolutně nedůležité.**

1	zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	1	2	3	4	5
2	zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	1	2	3	4	5
3	zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	1	2	3	4	5
4	zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	1	2	3	4	5
5	zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	1	2	3	4	5
6	prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	1	2	3	4	5
7	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	1	2	3	4	5
8	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	1	2	3	4	5
9	přetíženost učitelů	1	2	3	4	5
10	nedostatek asistentů učitelů	1	2	3	4	5
11	nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	1	2	3	4	5
12	nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách	1	2	3	4	5
13	rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	1	2	3	4	5
14	rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	1	2	3	4	

**12. Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních sociálních pracovníků? Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.**

1	Je potřebná změna školské legislativy	1	2	3	4	5
2	Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků	1	2	3	4	5
3	Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese	1	2	3	4	5
4	Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce	1	2	3	4	5
5	Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR	1	2	3	4	5
6	Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí	1	2	3	4	5

**13. Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků? Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.**

1	Názor, že není potřeba zavádět další profesi	1	2	3	4	5
2	Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5

**14. Které překážky brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí: Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.**

1	Obava z konkurence	1	2	3	4	5
2	Nedostatečná informovanost o sociální práci	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5
6	Jiné, doplňte	1	2	3	4	5

**Jste:**

1	Muž
2	Žena

**Kolik je Vám let? .....**

**Kolik let vykonáváte praxi v oboru? .....**

**Jaké je vaše aktuální nejvyšší dosažené vzdělání? .....**

1	Neukončené vzdělání
2	Základní
3	Středoškolské bez maturity
4	Středoškolské s maturitou
5	1. stupeň vysokoškolského studia (Bc.)
6	2. stupeň vysokoškolského studia (Mgr., Ing.)
7	3. stupeň vysokoškolského studia a vyšší

**Ve kterém kraji pracujete?**

1	Liberecký
2	Ústecký
3	Jiný (uved'te):

**Jste:**

1	Učitel
2	Speciální pedagog
3	Metodik prevence
4	Psycholog
5	Výchovný poradce
6	Preventista
7	Ředitel školy
8	Zástupce ředitele školy
9	Vedoucí pracovník
10	Sociální pracovník PPP, SPC
11	Terénní sociální pracovník
12	Sociální kurátor

**Jste zaměstnancem:**

1	Školy
2	Poradenského zařízení
3	Oddělení sociálně-právní ochrany
4	Jiné, uveďte

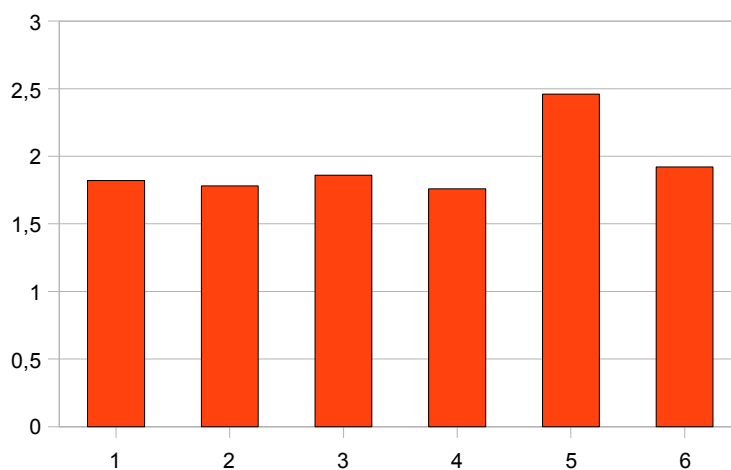
***Prostor pro Vaše připomínky a komentáře:***

**Příloha B:** Vyhodnocení položek č. 12, č. 13 a č. 14 z dotazníku Školní sociální pracovník

Položka v dotazníku č. 12: Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních sociálních pracovníků? Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.

Tabulka a: Podmínky na ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

	Podmínky	1	2	3	4	5	Průměr
1	Je potřebná změna školské legislativy	25	11	12	2	0	1,82
2	Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků	31	8	6	1	4	1,78
3	Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese	21	15	14	0	0	1,86
4	Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce	26	15	6	1	2	1,76
5	Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR	20	5	13	6	6	2,46
6	Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí	26	12	6	2	4	1,92

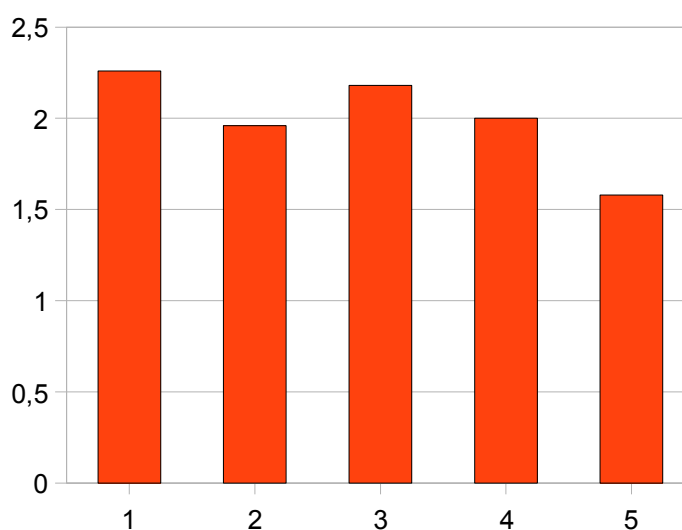


Graf a: Podmínky na ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

Položka v dotazníku č. 13: Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků? Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.

Tabulka b: Překážky, které brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

	<b>Překážky</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Průměr</b>
1	Názor, že není potřeba zavádět další profesi	19	9	16	2	4	2,26
2	Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	21	15	11	1	2	1,96
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	17	14	15	1	3	2,18
4	Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků	21	15	9	3	2	2
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	33	9	6	0	2	1,58

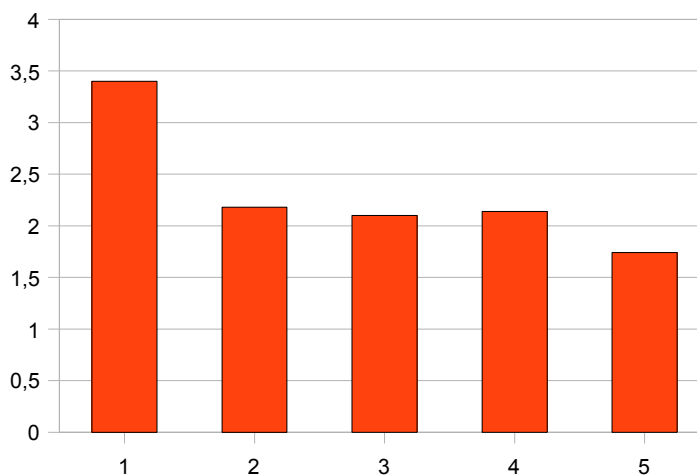


Graf b: Překážky, které brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků

Položka v dotazníku č. 14: Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí? Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1, znamená velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.

Tabulka c: Překážky, které brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí

	Překážky	1	2	3	4	5	Průměr
1	Obava z konkurence	8	4	14	8	16	3,4
2	Nedostatečná informovanost o sociální práci	14	20	12	1	3	2,18
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	21	12	11	3	3	2,1
4	Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	19	15	9	4	3	2,14
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	29	12	5	1	3	1,74
6	Jiné, doplňte	-	-	-	-	-	-



Graf c: Překážky, které brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí